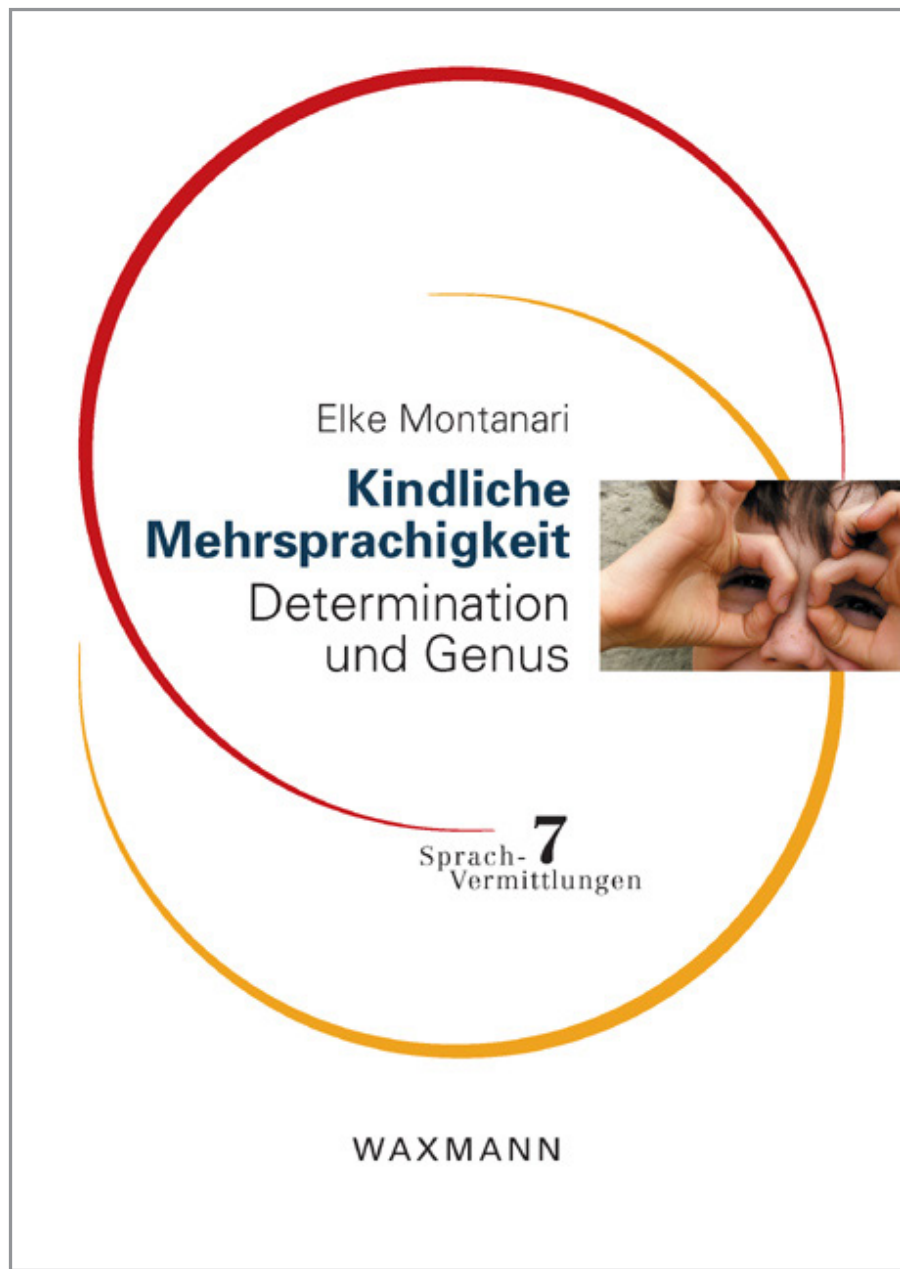


Elke Montanari

Kindliche Mehrsprachigkeit

Determination und Genus



Sprach-Vermittlungen, Band 7, 2010, 340 Seiten, br., 36,90 €,
ISBN 978-3-8309-2300-8, E-Book: 29,50 €, ISBN 978-3-8309-7300-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2010



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Sprach-Vermittlungen

herausgegeben von
Konrad Ehlich

Band 7



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Elke Montanari

Kindliche Mehrsprachigkeit

Determination und Genus



Waxmann 2010

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde von der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

Sprach-Vermittlungen, Band 7

ISSN 1869-5477

ISBN 978-3-8309-2300-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2010

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlag: Christian Aeverbeck, Münster

Umschlagfoto: © Urbanhearts – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

INHALT

0. Notierungen	13
1. Mehrsprachige Aneignung, Determination und Genus.....	15
1.1 Zum Forschungsgegenstand	15
1.2 Mehrsprachige Aneignung aus funktional-pragmatischer Sicht	15
1.2.1 Die Begrifflichkeit	15
1.2.2 Aneignung in gesellschaftlichen Handlungen	18
1.2.3 Phasen der Aneignung	20
1.2.4 Sprachliche Basisqualifikationen.....	22
1.2.5 Exkurs: Hilf mir!.....	25
1.3 Erst- und Zweitsprachen.....	28
1.3.1 Frühe Zweisprachigkeit – simultaner mehrsprachiger Erwerb.....	28
1.3.2 Zweitsprache – Fremdsprache	30
1.3.3 Zweitsprache – Erstsprache	31
1.3.4 Sukzessive Zweisprachigkeit – kindlicher Zweitspracherwerb.....	34
1.3.5 Gewählte Terminologie	35
1.3.6 Aneignung und Handlungsbereiche.....	36
1.4 Kindliche Zweitsprachigkeit: empirische Forschung.....	38
1.4.1 Erzählfähigkeit.....	38
1.4.2 Morphologie und Syntax	39
1.5 Zusammenfassung	43
2. Daten	45
2.1 Kinder und Familien	45
2.1.1 Die Kinder	45
2.1.2 Wer spricht in welcher Sprache mit wem?	45
2.1.3 Familiensprachen.....	46
2.1.4 Inputqualität.....	48
2.2 Die Erhebungssituation	53
2.2.1 Institutioneller Rahmen	53
2.2.2 Situation.....	54
2.2.3 Erzählen zwischen den Handlungsmustern	56
2.2.4 Erhebungsprobleme in der Familiensprache.....	58
2.3 Zusammenfassung	58
3. Determination und Wissen	60
3.1 Determination	60
3.2 Abriss einer Ideengeschichte	60
3.2.1 Antike	60
3.2.2 Bacon und Thomas von Erfurt.....	61

3.2.3 Europäische Philosophie.....	62
3.2.4 Logische Determination.....	63
3.2.5 Definitheit, Denotation und Referenz.....	64
3.2.6 Zwischen Philosophie und Psychologie zu Beginn des 19. Jahrhunderts ...	71
3.2.7 Determination am Artikel.....	73
3.2.8 <i>Déterminant, déterminé</i> und <i>defini</i>	74
3.2.9 Bekanntheit.....	75
3.2.10 Funktionale Pragmatik.....	79
3.2.11 Die DP: Vater, Olsen.....	86
3.2.12 Beziehung.....	86
3.2.13 Semantische Determination: Coseriu.....	88
3.2.14 Determination und der Bezug auf Gattungen.....	88
3.2.15 Ausblick.....	90
3.3 Determination und der Artikel im Deutschen.....	90
3.3.1 Definite Artikel.....	92
3.3.2 Indefinite Artikel.....	92
3.3.3 Nullartikel.....	94
3.3.4 Definite und indefinite Artikel in Lernergrammatiken.....	95
3.3.5 Determination und Bedeutung.....	96
3.3.6 Generische Sätze.....	98
3.3.7 Unikate.....	99
3.4 Aneignung.....	99
3.4.1 Monolinguale Aneignung.....	99
3.4.2 Multilinguale Aneignung.....	102
3.5 Determination in den Familiensprachen der Kinder.....	103
3.5.1 Albanisch.....	104
3.5.2 Englisch.....	105
3.5.3 Italienisch, Sizilianisch.....	105
3.5.4 Kroatisch, Serbisch.....	107
3.5.5 Kurdisch.....	107
3.5.6 Pandjabi.....	108
3.5.7 Paschtu.....	108
3.5.8 Polnisch.....	108
3.5.9 Romani Lovara.....	109
3.5.10 Türkisch.....	110
3.5.11 Urdu.....	111
3.5.12 Zweitsprache Deutsch.....	112
3.6 Zusammenfassung.....	113

4. Determination in den Daten	116
4.1 Kriterien der Aneignung	116
4.2 Kooperation	116
4.2.1 Spezifizierung auf Nachfrage	116
4.2.2 Spezifizierung als eigengesteuerte Aktivität	119
4.2.3 Determination in der Gruppe	121
4.2.4 Hörerreaktionen	123
4.2.5 Ausbleibende Nachfragen	125
4.3 Institutionenwissen	129
4.4 Diskurs- und Textwissen	131
4.4.1 Unbekanntheit und Bekanntheit in der freien Narration	131
4.4.2 Nicht-Wissen	134
4.4.3 Korrekturen	138
4.5 Weltwissen	139
4.5.1 Weltwissen um einzelne Entitäten	139
4.5.2 Generische Determination	141
4.6 Perzipierbarkeit	142
4.6.1 Narrationen nach Abbildungen	142
4.6.2 Perzipierbarkeit im Raum	144
4.7 Episodenwissen	144
4.8 Unikate	146
4.8.1 Einzigartigkeit	146
4.8.2 Einzigartigkeit in ausgedehnten Situationen	147
4.9 Eigennamen	148
4.9.1 Personennamen und andere	148
4.9.2 Fehleinschätzungen	150
4.10 Stoff- und Massennomen, Abstrakta	152
4.11 Auslassungen	154
4.12 Resümee: Die Aneignung von Determination	159
5. Genus	163
5.1 Zur Geschichte der Genusforschung	163
5.1.1 Griechische Antike	163
5.1.3 Römische Autoren	166
5.1.4 Erste Grammatiken der deutschen Sprache	171
5.1.5 Arbitrarität oder Männlichkeit und Weiblichkeit	173
5.1.6 Paul und Wundt	177
5.2 Gegenwärtige Auffassungen	179
5.2.1 Genus und seine Funktionen	179
5.2.2 Definitionen	181

5.2.3 Mentale Prozessierung von Genus und Kongruenz.....	184
5.2.4 Genus in der Welt	185
5.3 Genus und Aneignung	186
5.3.1 Aneignung in den Basisqualifikationen.....	186
5.3.2 Simultane multilinguale Aneignung	187
5.3.3 Sukzessive multilinguale Aneignung	189
5.3.4 Multilinguale Aneignung ohne Angabe des Sprachkontaktbeginns.....	190
5.3.5 Monolinguale Aneignung	192
5.3.6 Form vor Bedeutung	192
5.3.7 Phasen	193
5.4 Genus im Deutschen	196
5.4.1 Arbitrarität, Regelmäßigkeit und Zuweisung	198
5.4.2 Zuweisungsprinzipien.....	198
5.4.3 Didaktische Reduktion.....	211
5.4.4 Einige Anmerkungen zu Zuweisungsprinzipien.....	212
5.4.5 Genus im Diskurs	215
5.5 Exkurs: Generelles DAS.....	217
5.6 Genus in den Familiensprachen der Kinder	218
5.6.1 Albanisch	218
5.6.2 Englisch	219
5.6.3 Italienisch, Sizilianisch	220
5.6.4 Kurdisch.....	221
5.6.5 Kroatisch, Serbisch	221
5.6.6 Pandjabi	222
5.6.7 Paschtu	222
5.6.8 Polnisch.....	223
5.6.9 Romani.....	223
5.6.10 Türkisch	224
5.6.11 Urdu	224
5.6.12 Zweitsprache Deutsch.....	225
5.7 Zusammenfassung	226
6. Genus in den Daten	229
6.1 Kriterien der Aneignung	229
6.2 Nominalklassifikation.....	230
6.3 Zielsprachlichkeit	237
6.4 Kongruenz	237
6.4.1 Phraseninterne Kongruenz.....	237
6.4.2 Nominalphrasenübergreifende Kongruenz	242
6.5 Differenzierung	249

6.5.1 Vollständigkeit.....	250
6.5.2 Markierungen eines Genus	250
6.5.3 Der Architerm	254
6.5.4 Aufhebung der Genusopposition	257
6.5.5 Ausweitung der Begrenzung.....	258
6.5.6 Opposition.....	259
6.6 Genus und Prinzipien	260
6.6.1 Phonologische Regelmäßigkeiten.....	261
6.6.2 Morphologische Regelmäßigkeiten	265
6.6.3 Semantische Regelmäßigkeiten	266
6.7 Funktionale Markierung	273
6.8 Genus in der Interaktion.....	279
6.9 Korrekturen	280
6.10 Genusaneignung in der Übersicht.....	281
6.11 Spracheneinfluss	286
7. Schlussfolgerungen.....	288
7.1 Institutionen der Bildung	288
7.2 Determination	289
7.3 Genus	289
Literatur.....	293
Anhang	327
Verzeichnis der Abbildungen	337
Verzeichnis der Tabellen.....	337
Dank	339

0. Notierungen

a. Zitate

Hervorhebungen sind im Original, wenn nicht anders vermerkt. Zitate werden in der ursprünglichen Rechtschreibung angegeben.

b. Nummerierung

- | | |
|-------|---|
| (1) | Beispiele, |
| (T 1) | Äußerungen aus Transkripten aus dem Korpus, |
| (G 1) | Genuszuweisungsprinzipien. |

c. Beispiele

- | | |
|-----|--|
| abc | Sprachbeispiele, konstruierte Beispielsätze oder einzelne Wörter, z.B.: Der ist nur ein kurzes Wort. |
|-----|--|

d. Transkription

Die Transkription wurde als halbinterpretative Arbeitstranskription HIAT (Ehlich/ Rehbein 1976) mit dem Transkriptionsprogramm EXMERaLDA (Schmidt 2002) erstellt. Um eine gute Lesbarkeit auf geringem Raum zu erreichen, wird für die Druckausgabe auf die Partiturdarstellung verzichtet. Da sich die Äußerungen aufgrund der strukturierten Erhebungssituation selten überlappen, werden die Möglichkeiten, die eine Partitur bietet, hier nicht ausgeschöpft. Alle Transkripte wurden von einem erstsprachlichen Sprecher des Deutschen gegengehört. Scheinbare Schreibfehler wurden wie notiert gehört.

e. Interjektionen

Die Interjektionen sind in ihren Tonverläufen dargestellt (Ehlich 1986a: 54, 75). Die notierten Interjektionen sind:

- | | |
|-----------------|---|
| Hmhm` | gleichbleibend fallend, meist in der Bedeutung der Verneinung bzw. der Anzeige komplexer Divergenz (Ehlich 1986a: 54), |
| Hm ⁻ | [m]-Laut auf gleicher Höhe, der eine Ermutigung zum Weiterreden anzeigt und zugleich ein „vielleicht – aber“, eine Prä-Divergenz meinen kann (ebd.), ein „so weit kann ich dir folgen“ (Ehlich 2007a: 431), |
| Hm [~] | [m] mit fallend-steigender Intonation, mit der Bedeutung einer Bestätigung, „einverstanden“ und der Anzeige von Konvergenz (Ehlich 1986a: 54). |

f. Weitere Notierungen in den Transkripten

•	Pause, ein Punkt entspricht etwa einer Sekunde,
/	Äußerungsabbruch,
ABC	Hervorhebung durch die Sprecher,
„abc“	interpretierende Umschrift,
Namethema (5,3; IX)	Datei (Alter des Kindes in Jahr, Monat; Beobachtungsmonat,
...	Auslassung von Redeteilen,
SF	„Sprachförderkraft“, pädagogische Fachkraft,
EM	Verfasserin.

g. Glossierungskonvention

Glossierungen folgen den *Leipzig Glossing Rules* des Max-Planck-Instituts Leipzig und des Fachbereichs Linguistik der Universität Leipzig.¹

¹ Quelle: http://email.eva.mpg.de/~cysouw/teaching/graz/glossing_rules_2004.pdf

1. Mehrsprachige Aneignung, Determination und Genus

1.1 Zum Forschungsgegenstand

Aus einem 75-stündigen Korpus wurden 107 kindliche Erzählungen ausgewählt, um an ihnen zu untersuchen, wie sich mehrsprachige Kinder Determination und Genus des Deutschen aneignen. Erzählungen wurden deshalb ausgewählt, um Äußerungsfolgen betrachten zu können.

Die Kinder, von denen die Daten stammen, wachsen in Deutschland auf. Die Beherrschung der deutschen Sprache bereitet ihnen noch Schwierigkeiten, obwohl sie regelmäßige Gelegenheiten für Kontakte mit der deutschen Sprache haben. Zu Beobachtungsbeginn besuchen sie bereits seit mindestens zwei Jahren regelmäßig eine deutschsprachige Kindertagesstätte.

1.2 Mehrsprachige Aneignung aus funktional-pragmatischer Sicht

„Heute ist unbestritten, dass die menschliche Sprachfähigkeit grundlegend mehrsprachig angelegt und für alle Sprachen offen ist.“

Rehbein/Meng 2007: 9²

1.2.1 Die Begrifflichkeit

Um zu beschreiben, wie ein Mensch beginnt, Sprache zu beherrschen und zu verwenden, werden vor allem die Begriffe *Aneignung*, *Emergenz*, *Entwicklung*, *Erwerb* und *Lernen* gebraucht.

Der Begriff *Aneignung* geht auf Leont'ev (1973) zurück und wird heute hauptsächlich im funktional-pragmatischen (FP-)Paradigma verwendet. Mit *Aneignung* ist ein Verständnis von einer aktiven Rolle des Kindes bei der Ausformung sprachlicher Handlungsfähigkeit verknüpft. Sprache wird in Hinblick auf die Realisierung von Handlungszwecken in der Interaktion betrachtet (z.B. Redder 1987; Brünner/Gräfen 1994; Meng/Schraback 1994; Ehlich 2005; Ehlich/Trautmann 2005; Rehbein/Meng 2007). Der Aneignungsbegriff erfasst das Wechselverhältnis praktischer, mentaler und sprachlicher Prozesse in seiner historisch-gesellschaftlichen Qualität (Redder 1987).³

2 Siehe dazu auch Meisel (2002).

3 „(Die) historisch-gesellschaftliche Handlungsqualität (von Aneignung, EM) sowie das Wechselverhältnis von praktischen, mentalen und sprachlichen Prozessen sind so begrifflich gefasst.“ (Redder 1987: 32)

Vertreterinnen und Vertreter der FP verwenden neben *Aneignung* auch *Erwerb* (Redder 1987; Rehbein/Grießhaber 1994, 1996; Erfurt/Redder 1997; Garlin 2000; Ehlich 2001; Redder 2007; Ehlich/Bredel/Reich 2008) und *Entwicklung* (Ehlich 1996; Grießhaber 2006), selten *Lernen* (Hoffmann 1989: *zweitsprachliches Lernen*).

Emergence bzw. deutsch *Emergenz* ist eng mit Snow/Ferguson (1977), Bates/MacWhinney (1989), Bates/Goodman (1999), MacWhinney (1999, 2001, 2005), Snow (1999) verbunden. In diesem Ansatz wird ersten, noch syntaktisch unanalysierten Äußerungen in sprachlichen Handlungen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen eine zentrale Rolle bei der Aneignung eingeräumt; an ihnen erkennt das Kind, wie Handlung und Situation mit der sprachlichen Äußerung verbunden sind. Die syntaktischen und lexikalischen Analysen der Äußerungen folgen erst dem Erkennen der Handlungsqualität einer Phrase.

Ein breit verwendeter Begriff ist *Entwicklung*, die Ehlich (2007b) als Entfaltung von innewohnenden Potentialen beschreibt. Ein besonders klarer Ausdruck des Entwicklungsmodells ist die entelechische Form, die sich selbst entfaltet:

„So wie andere biologische Teilsysteme des Lebewesens Mensch entfaltet sich das Sprachvermögen aufgrund einer ihm innewohnenden, sozusagen biologischen, Kraft hin zu einem Zustand der Vollkommenheit. Dieses Vermögen hat die Kraft zur Erreichung des Zielzustands in sich selbst (en-tel-echon).“

Ehlich 2007b

In sprachwissenschaftlichen Texten wird *Entwicklung* mit dem Blick auf längere Zeitphasen und die Veränderungen, die sich über diese Zeiträume erstrecken, verwendet, z.B. für die Beschreibung von Verläufen des Schriftspracherwerbs (Panagiotopoulos/Carle 2004; Andresen 2005), in grundsätzlicher Sicht auf die Aneignung des Deutschen (Bamberg 1994), bei der Betrachtung zunehmender Erzählfähigkeit (Verhoeven/Strömqvist 2001; T. Becker 2005), zur Beschreibung früher Sprachentwicklung (Bruner 1987; MacWhinney 2001) sowie früher bilingualer Entwicklung (Ronjat 1913; Romaine 1999, 2001). In psychologischer bzw. psycholinguistischer Perspektive ist der Entwicklungsbegriff zentral (z.B. Piaget 1954, 1955, 1980; Szagun 1983; Kegel 1987; Cenoz/Genesee 1998; Genesee 2003, 2008).

„Kenntnisse über die Widerspiegelung der Persönlichkeitsentwicklung im Sprachverhalten, die Aneignung der Sprachfunktionen als Mittel zur Regulierung sozialen Verkehrs, die besondere Verbindung von Sprache und Denken während der Entwicklung und die fortschreitende Nutzung von Wörtern als Begriffssymbole bei der Lösung von Aufgaben müssen als Grundlage für die Bewertung der Sprachentwicklung im allgemeinen Sozialisationsprozess verstanden werden.“

Kegel 1987: 112

Sprachentwicklung wird aber auch, z.B. in Wundt (1901, 1912), in ganz anderem Verständnis auf die Entstehung von Sprache aus den „ältesten menschlichen Aeüßerungen“ (Wundt 1901: V, 84) bezogen.

Im universalgrammatischen (UG-)Paradigma (Chomsky 1965) wird der englische Begriff *language acquisition* in deutschsprachigen Publikationen mit *Erwerb* übersetzt. Es wird von einem genetischen Mechanismus ausgegangen, der den ersten Spracherwerb ermöglicht (Felix 1987; Clahsen 1988; Weissenborn et al. 1992; Penner/Weissenborn 1996; Leuninger 2000, 2006; Tracy 1995, 2000, in letzterem auch *Entwicklung*; Hohenberger 2002; Grewendorf 2002).

Erwerb wird neben der Verwendung in UG-basierten Ansätzen paradigmienübergreifend verwendet (Andresen 1985; Apeltauer 1987, 2003; Wegener 1992; Klann-Delius 1999; Klein 2000, 2001; Siebert-Ott 2001; Eisenbeiss 2003; Haberzettl 2006; Hornung 2006; Knobloch 2007), vor allem in älteren Texten auch für Prozesse, die nach dem Kindesalter erfolgen, z.B. Ehlich (1981a), Clahsen/Meisel/Pienemann (1983).

Lernen ist als Bezeichnung für die Sprachaneignung in den ersten Lebensjahren in älteren Arbeiten ein wichtiger Begriff, wie bei H. Paul (1886) zum Zusammenhang von Sprachaneignung und Sprachwandel:

„Aber die hauptperiode der beeinflussung ist doch die zeit der ersten aufnahme, der spracherlernung. ... Es liegt auf der hand, dass die vorgänge bei der sprach-
erlernung von der allerhöchsten wichtigkeit für die erklärung der veränderungen
des sprachusus sind.“

H. Paul 1886: 31

Eine grundlegende Differenzierung des Lernbegriffs erfolgt durch Krashen (1981, 2003). Er unterscheidet, im Rahmen seines Schwerpunkts der Beschäftigung mit Zweitspracherwerb, *language acquisition* von *language learning*, im Deutschen *Lernen* von *Erwerb*. *Acquisition* bestimmt er als einen unbewussten Prozess in der Interaktion mit bedeutungshaften Äußerungen, bei der die Sprecher auf das Gelingen der sprachlichen Handlung konzentriert sind.⁴ *Lernen* beschreibt dagegen die formale Instruktion und einen bewussten Prozess, etwa das Lernen einer Sprache in der Schule oder einem Sprachkurs, bei dem auch formale Fragen, z.B. der Syntax, didaktisch systematisch bearbeitet werden.

„Language *acquisition* is a subconscious process; while it is happening, we are not aware that it is happening. Also, once we have acquired something, we are not usually aware that we possess any new knowledge ... The research strongly

4 Die Frage, welchen Bewusstheitsstatus Wissen aus der Aneignung in sprachlichen Handlungen hat, thematisiert ausführlich Andresen (1985, 2005).

supports the view that both children and adults can subconsciously acquire language. ...

Language *learning* is what we did at school. It is a conscious process; ... learned knowledge is presented consciously in the brain.“

Krashen 2003: 1

Diese Unterscheidung hat sich in vielen Publikationen durchgesetzt (z.B. Boos-Nünning 1976; Bartnitzky/Speck-Hamdan 2005; Barkowski 1993, 2007; kritisch Bausch/Königs 1983; Wode 1985).

Jedoch gibt es, zum Teil lange vor, zum Teil nach Krashen (1981) erschienen, Beispiele für weiter gefasste Verwendungen von *Lernen*. So liegt mit Bruners klassischer Darstellung der Sprachaneignung ein breit gefasstes Verständnis vor, das sich bereits im Titel erkennen lässt: *Child's Talk: Learning to Use Language* (Bruner 1983). Gleichbedeutend mit *acquisition* verwendet MacWhinney (2001) *learning*.

Als „theorieneutral“ bezeichnen Edmondson/House (2000: 112) ihre Verwendung von „Lernen als Oberbegriff, durch den sowohl natürlicher Spracherwerb als auch gesteuertes Sprachlernen mitenthalten sind“ (ebd.). Ein weiterer Beleg für eine offenere Verwendung von *Lernen*, als sie Krashen (1981) intendiert, findet sich in Knoblochs Darstellung von Konzepten zum Spracherwerb (Knobloch 2007), wo er *Lernen* gleichbedeutend mit *Erwerb* verwendet.

„Gelernt wird das, was wir gerne und missverständlich ‚Sprache‘ nennen, als Ensemble von Techniken der lokalen und kooperativen Sinnerzeugung in der Kommunikation.“

Knobloch 2007: 121

Resümierend betrachtet lässt sich aus der Verwendung des Begriffs der Aneignung auf ein funktional-pragmatisches Verständnis schließen. Andere Termini können für eine spezifische Konzeption von Spracherwerb stehen, bedeuten aber nicht zwangsläufig ein bestimmtes Paradigma.

Im Weiteren wird vor allem die Begrifflichkeit der *Aneignung* benutzt, da sie den gewählten theoretischen Bezugsrahmen mit anzeigt. Bei der Diskussion von Werken anderer Autoren wird die Terminologie des Originals verwendet.

1.2.2 Aneignung in gesellschaftlichen Handlungen

In funktional-pragmatischer Sicht ist Sprachaneignung die Ausfaltung und Differenzierung sprachlicher Formen und Funktionen durch kommunikative Tätigkeiten in einem Verständnis von Sprache, das die Handlungsqualität von Sprache in den Blick nimmt. Die Auffassung von Sprache als Handlung geht wesentlich auf Austin (1962) zurück. Das funktional-pragmatische Verständnis von Aneignung trifft keine Aussa-

gen dazu, wie viele Sprachen angeeignet werden; es bezieht sich damit auf ein- wie mehrsprachige Aneignungsverläufe.

Die Sprachaneignung erfolgt als sich zunehmend erweiternde, psychisch-aktive Auseinandersetzung des Kindes mit einer gesellschaftlichen Realität. Diese ist durch Tätigkeiten, Interaktionen und Handlungsmuster strukturiert (Redder/Martens 1983; Ehlich/Rehbein 1986, 1994; Kraft 1996; Kraft/Meng 2007; Rehbein/Meng 2007): Das Kind eignet sich mit der Sprache Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft an.⁵ In der psychologischen Tradition Vygotskijs wird der Mensch als ein von Anfang an soziales Wesen gesehen (Vygotskij 2002).

Spracherwerb wird als eine Aneignung kognitiver Konzepte und kommunikativer Fähigkeiten verstanden (Redder 1987; Ehlich 1996, 1996a, 1999a).⁶ In diesem Prozess wirken genetische, kognitive und interaktive Faktoren zusammen. Aus diesem Verständnis eines Zusammenspiels heraus sind Sprach- und Weltwissen, Lexikon und Grammatik nicht scharf voneinander trennbar (Hoffmann 2003b). Auch Morphologie und Syntax werden über ihre Funktionen in der Kommunikation angeeignet (Redder/Rehbein 1999; Ehlich 2005b; Rehbein/Meng 2007).

„Die Aneignung der (Erst-)Sprache ist ein Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen eingebunden sind: Aus der Struktur des jeweils einzelsprachlichen „Inputs“ aus der Umgebung gewinnt das Kind geeignete Parametrisierungen der Sprachanlagen (genetisch). Aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt erschließt es sich semantische und konzeptuelle Beziehungen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den „Rohstoff“ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Wissen über die Funktionalität sprachlicher Mittel, über kommunikative Ablaufstrukturen und über zentrale Rollenkonfigurationen eignet sich das Kind in der Interaktion mit anderen an (interaktiv).“

Ehlich/Bredel/Reich 2008: 27

Auf der Grundlage von Handlungsfeldern werden die sprachlichen Mittel verstanden. Der Feldbegriff geht auf Bühlers Unterscheidung von *Symbolfeld* und *Zeigfeld* (Bühler 1934) zurück, die Ehlich (1986) unter Spezifikation weiterer Felder differenziert: Das *Lenkfeld*, das *Operationsfeld* und das *Malfeld* kommen nach ihren Funktionen als Kategorien sprachlichen Handelns zu den ursprünglichen zwei Feldern hinzu.

Die feldspezifischen Leistungen werden über Prozeduren erreicht, die expressiv (im Malfeld), expeditiv (im Lenkfeld), deiktisch (im Zeigfeld), nennend (im Symbolfeld)

5 „Die Aneignung von Sprache bedeutet, daß ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt.“ (Ehlich 2005c: 252)

6 „Ein Kind eignet sich kognitive Konzepte ebenso wie das sprachliche Ausdrucksrepertoire und dessen zweckmäßige Handhabung in aktiver Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit an.“ (Redder 1987: 31)

oder operativ (im Operationsfeld) wirken (Ehlich 1986; Redder 1994, 1994a). Prozeduren sind die kleinsten Einheiten sprachlichen Handelns; Sprechhandlungen sind Einheiten mittlerer Größenordnung. Diskurs oder Text stellen die größten Einheiten sprachlichen Handelns dar (Redder 2003).

Die in dieser Arbeit betrachteten Prozeduren sind die Substantive des Symbolfelds, die Determinative aus dem Operationsfeld, und die Anadeixeis und Deixeis, die zum Zeigfeld gehören. Die Prozeduren tragen dazu bei, jeweils spezifische kommunikative Funktionen auszuführen, wie die Abgleichung des Wissens von Sprecher (S) und Hörer (H).

Tabelle 1: Felder und Prozeduren

Funktionen	interak- tional	Unmittelba- rer Eingriff in H (Handlungs- verlauf; Empfin- dungsver- lauf)	Fokussierung von H- Aufmerk- samkeit	Abgleichung des S-H- Wissens	Abgleichung der S+H-Ein- schätzungen	Verarbei- tung von Sprache/Wissen (z.B. W- Identi- fizierung, Sprachöko- nomie, Re- latierung usw.)
	ontolo- gisch		(Fokussie- rungsobjekt)	(Bezeich- nung von Welt)		
Prozeduren	expeditiv	deiktisch	nennend	malend	operativ	
Felder	Lenkfeld	Zeigfeld	Symbolfeld	Malfeld	Operatives Feld	

Ehlich 2007a: 435

Determination dient der Verarbeitung von Sprache und Wissen und wird mit operativen Prozeduren erreicht. Genus ist ein Merkmal des Substantivs und daher Teil des Symbolfelds und seiner Prozeduren; als Mittel der Organisation von Texten und Diskursen unterstützt Genus operative Prozeduren.

1.2.3 Phasen der Aneignung

Das Kind eignet sich die Grundstrukturen seiner Umgebungssprache in den ersten Lebensjahren an, jedoch werden sprachliche Fähigkeiten in einem lebenslangen Prozess ausgebaut, reorganisiert und spezialisiert (cf. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 15).

Fünf Phasen der Erstsprachaneignung werden von Hoffmann (2003b) aufgeführt. In der ersten Phase stehen die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit und des Blickkontakts sowie Zeigegesten im Vordergrund.

Die zweite Phase, die Initialphase, ist von intensiver Kooperation des Kindes und seiner Bezugspersonen gekennzeichnet. Formen und Funktionen werden koordiniert, es wird eine gemeinsame Orientierung in einem Verweisraum hergestellt. Spätestens zu diesem Entwicklungszeitpunkt beginnt die Auseinandersetzung mit Determination als Verständnissicherung darüber, dass beide Gesprächspartner sich auf den gleichen Redegegenstand beziehen. Die wesentliche Neuerung der dritten Phase und des ersten syntaktischen Zeitabschnitts besteht in der Synthese zweier Einheiten unterschiedlicher Funktion wie *Papa da*.

Dieser Phrasenkopf wird in der anschließenden zweiten syntaktischen, insgesamt vierten, Phase zur Phrase ausgebaut. Erste Vertreter des operativen Feldes werden geäußert.

Die Strukturen werden in der dritten syntaktischen, in der Gesamtzählung fünften, Phase ausgebaut; erst zu diesem Zeitpunkt werden die operativen Mittel der Sprache in ihrer Gesamtheit genutzt.

Hoffmann (2003b) setzt die Aneignung der Determinative als Prozeduren des operativen Feldes erst für die zweite syntaktische Phase, die vierte Phase seiner Spracherwerbsfolge, an. Dem zufolge steht also erst in einer relativ fortgeschrittenen späten Phase eine Struktur zur Verfügung, an der Genus und Determination angezeigt werden können.

Die Abfolge der Aneignungsschritte kann auf der Grundlage sprachlicher Handlungsfelder erfasst werden. Garlin (2000) und Redder (2007) beobachten eine Aneignungsreihenfolge, bei der einzelne sprachliche Handlungsfelder früher, andere später in den Mittelpunkt rücken.

„Expeditive und deiktische Prozeduren werden im allgemeinen vor den Symbolfeldausdrücken angeeignet; die operativen Ausdrücke folgen deutlich später; die intonatorischen Konturen des Malfeldes deuten sich zwar schon im präverbalen System der Schreie an, werden aber erst im Zuge des gesamten sprachlichen Ausbaus differenziert gestaltet.“

Redder 2007: 142

In dieser Sicht richtet sich die Aneignungsreihenfolge nach der Funktion der jeweiligen sprachlichen Mittel und Prozeduren, die das Kind in seiner Interaktion braucht, in den Handlungsfeldern.

1.2.4 Sprachliche Basisqualifikationen

Für die Analyse und Diskussion bringt Ehlich (2005) das Konzept eines *Fächers* aus mehreren Basisqualifikationen in die Diskussion ein (siehe auch Ehlich 2005b, Ehlich/Trautmann 2005; aufgegriffen in Griebhaber 2006, 2007). Die Basisqualifikationen wirken in der Aneignung wie in der Interaktion im Verbund. Zuwächse an Fähigkeiten in sprachlichen Teilbereichen fördern Zuwächse in anderen Teilbereichen; in umgekehrter Wirkungsrichtung gilt dies für Stagnationen oder Fehlentwicklungen (cf. Ehlich 2005: 25).

Die *phonische Basisqualifikation* umfasst den Erwerb der Phonik von Sprache, der Segmentalia und Suprasegmentalia, der Prosodie und Intonation, und das sowohl rezeptiv als auch produktiv: z.B. die Lautunterscheidung, suprasegmentale-prosodische Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung. Die phonische Basisqualifikation stellt die materielle Basis für die Aneignung von Sprache dar.

„Die vielleicht wichtigste Errungenschaft von Kindern im ersten Lebensjahr ist ihre zunehmende Fähigkeit, aus dem Lautstrom einzelne Wörter herauszufiltern.“

Falk/Bredel/Reich 2008: 35

Die Aneignung der phonischen Basisqualifikation setzen Falk/Bredel/Reich (2008) im Alter von drei Jahren als im Wesentlichen abgeschlossen an.

Die *pragmatische Basisqualifikation I* ist die kommunikative Grundlage für die Aneignung elementarer Handlungsqualität von Sprache, wenn das Kind Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzt. Handlungsmuster werden in der Interaktion mit den engsten Bezugspersonen in ihrer Grundstruktur angeeignet und zunehmend erweitert. Parallel dazu bauen die Kinder die Befähigung zum rezeptiven Verarbeiten von Verkettungen sprachlicher Handlungen aus.

Wichtige Schritte bei der Aneignung der pragmatischen Basisqualifikation sind die Überwindung der Beschränkung auf das rein handlungsbegleitende, empraktische Sprechen, die beginnende Perspektivenübernahme, die Aneignung sprachlicher Handlungen wie das Fragen, das Bestätigen, das Widersprechen und der Erwerb erster Handlungsmustersequenzen, z.B. Frage – Antwort (Trautmann/Reich 2008).

Im Rahmen dieser Basisqualifikation und in enger Vernetzung mit der semantischen Qualifikation eignen sich Kinder erprobend und lernend die komplexen propositionalen und illokutiven Gehalte von Modalverben an (Redder/Martens 1983; Redder 1984, 1987).

Die *pragmatische Basisqualifikation II* umfasst die zunehmende Ausbildung der Fähigkeit, die Einbettung von Handlungen und Handlungsfolgen in unterschiedlichen sozialen, insbesondere institutionellen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen (Ehlich 2005c: 259). Mit dem Eintritt des Kindes in Institutionen jenseits der Familie verän-

dern sich die Bedingungen für sprachliche Handlungen. Handlungsmuster, die aus der familiären Interaktion bekannt sind, werden aufgegriffen und institutionsspezifisch verändert (Ehlich/Rehbein 1986), wie z.B. institutionsspezifisches Auffordern, Bitten oder Bestätigen, Fragen⁷, Widersprechen; neue Handlungsmuster kommen hinzu, wie das Bekunden von Wissen oder Nichtwissen, das Beschreiben und Deuten von Bildern (Trautmann/Reich 2008, ebd. eine Übersicht nach Aneignungsjahren).

Die *semantische Basisqualifikation* beinhaltet die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Elementen der Wirklichkeit und der Vorstellung sowie deren Kombinationen. Sie ist intensiv mit kognitiven wie emotiven mentalen Strukturen verbunden.

Diese Basisqualifikation umfasst die Aneignung des Wortschatzes und geht gleichzeitig weit darüber hinaus (cf. Ehlich 2005c: 258); mit dem Wort werden semantische, phonologische und grammatische Merkmale, wie Genus, ebenso wie die Begriffsbildung, angeeignet und organisiert.

Der produktive Wortschatz eines sechsjährigen Kindes kann mit ungefähr 14 000 Wörtern angesetzt werden, zu dem in den ersten Schuljahren jährlich ca. 3000 Wörter hinzukommen; der Wortschatz wird bis ins hohe Alter ausgeweitet (cf. Meibauer et al. 2007: 15).

In Bezug auf die Wortschatzaneignung des Deutschen als Zweitsprache gehen Komor/Reich (2008) davon aus, dass der produktive Wortschatz im Deutschen für sich allein genommen beim Übergang des Kindes vom Elementar- in den Primarbereich, also bei der Einschulung, kleiner als der in der Erstsprache, und ebenfalls kleiner als der der monolingualen Mitschüler ist. Sie nehmen ferner an, dass der Unterschied zu den monolingualen Mitschülern auch weiterhin bestehen bleibt.⁸ Für diese Annahme sprechen Daten aus einigen älteren Arbeiten (Ben-Zeev 1977; Doyle/Champagne/Segalowitz 1978; Rosenblum/Pinker 1983), während andere Arbeiten keine Evidenz für einen verminderten Wortschatz von simultan bilingualen im Vergleich zu monolingualen Kindern finden (Nicoladis 2001; Genesee 2003; Patterson/Pearson 2004; De Coster et al. 2006).

Die *morphologisch-syntaktische Basisqualifikation* umfasst die Fähigkeit, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen von Sätzen zu rezipieren und zu produzieren. Im Rahmen der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation werden die Konstruktion von Äußerungen und Sätzen, das Kasusystem,

7 Hörbeleg von einer Schulanfängerin in der zweiten Schulwoche: „Unsere Lehrerin weiß nicht, was 2+1 ergibt! Sie stellt immer solche Fragen.“ Dieses Kind ist dabei zu entdecken, dass eine schulische Frage eine institutionelle Bearbeitung des alltäglichen Handlungsmusters Frage darstellt (Ehlich/Rehbein 1986).

8 „Der Eintritt in die deutsche Schule bewirkt zwar einen Schub in der Aneignung des deutschen Wortschatzes, führt aber nicht dazu, dass eine völlige Angleichung an den durchschnittlichen Wortschatzumfang der einsprachigen Peers erfolgt.“ (Komor/Reich 2008: 55)

Kongruenz und morphologische Regelmäßigkeiten angeeignet (cf. Kemp/Bredel/Reich 2008: 69).

In den typologisch verschiedenen Sprachen ist jeweils spezifisch zu bestimmen, welche Formen für den jeweiligen Typ der Sprache – vorwiegend agglutinierend, flektierend oder überwiegend isolierend – die bedeutsamen morpho-syntaktischen Strukturen sind (Ehlich 2005). Die morpho-syntaktische Basisqualifikation wird also in der FP auf die einzelsprachlichen typologischen Eigenschaften bezogen und nicht universal verstanden.

Die *diskursive Basisqualifikation* zielt auf die Fähigkeit ab, mit anderen Interaktionsteilnehmern zweckgerichtet sprachlich zu handeln. Strukturen formaler sprachlicher Kooperation wie Abläufe und Strukturmerkmale von Diskursen, z.B. Verfahren des Sprecherwechsels, werden angeeignet. Teil der diskursiven Basisqualifikation ist die Aneignung der Fähigkeit zur Narration (Becker-Mrotzek 2002; Ehlich 2005b), z.B. der Erzählstrukturen, sowie der Fähigkeit, erzählte oder vorgelesene Geschichten zu verstehen (Ehlich/Wagner 1989; Hoffmann 1989).

Für kindliche Narrationen ist eine erste Form der Progression typisch, die oft durch und oder und dann realisiert wird. Sie gibt den einzelnen Elementen der Erzählung eine Struktur und einen Verlauf und verbalisiert die kontinuierliche Fortsetzung des ganzen Geschehens. Komplementär dazu verhalten sich die gedanklichen Einheiten, die Propositionen. Dem Zusammenspiel von Progression und Propositionen kommt in Bezug auf das einzelne Kind eine Indikatorfunktion für den Aneignungsverlauf zu (Ehlich 2005, 2005b).

Da Narrationen in enger Kooperation von Sprecher und Hörer entstehen (Hausendorf/Quasthoff 1989, 1996; Hoffmann 1989; T. Becker 2005), müssen die Gesprächsbeiträge von Sprecher und Hörer in die Analyse einbezogen werden, um Schlüsse über die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ziehen zu können. Die Aneignung der Narrativität wird in der Schule weiter geformt (Becker-Mrotzek 1989; Ehlich 2005b; Wieler 2006).

Die diskursive Basisqualifikation wird weiter in der Kind-Kind-Interaktion, z.B. im Rahmen kindlicher Spielerklärungen (Kern 2003), im Streit (Kraft/Meng 2007), im gemeinsamen Requisitenspiel (Birmele et al. 2007) oder im Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten (Komor 2009), bearbeitet. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht es, probeweise diskursiv zu handeln.

Kinder profitieren von einer Intensivierung ihrer Aneignung dadurch, dass sie stärker an Handlungen in der Kindertagesstätte teilnehmen. Damit nehmen die sprachlichen Handlungen, in die die Kinder involviert sind, zu, und mit ihnen die Aneignungsanreize, die die Kinder in der Interaktion erhalten (Montanari 2007). In Krisensituationen ist Diskursfähigkeit eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Kinder Hilfebedarf mitteilen können (siehe Exkurs 1.2.5).

Die *literale Basisqualifikation I* befasst sich mit dem Schriftspracherwerb, der vor dem Schuleintritt beginnt (Speck-Hamdan 1998, 2001), z.B. mit den präliteralen Erfahrungen, die junge Aneignerinnen und Aneigner während des Vorlesens durch Ältere und der darauf bezogenen Anschlusskommunikation machen (Becker-Mrotzek 2002; Apeltauer 2003; Andresen 2005; Bredel/Reich 2008). In schriftbestimmten Gesellschaften wird mit der Aneignung der literalen Qualifikationen eine qualitativ neue Stufe gesellschaftlichen Handelns erreicht.

Die *literale Basisqualifikation II* befasst sich mit der vornehmlich in der Schule erfolgenden weiteren Bearbeitung des Schriftspracherwerbs (Speck-Hamdan 1998; Panagiotopoulou/Carle 2004; Bredel 2007, 2008; Bredel/Günther 2006), insbesondere mit der Ausbildung des rezeptiven und produktiven Umgangs mit schriftlichen Texten und der Orthographie (für eine Übersicht Bredel et al. 2003). Die Aneignung der Rechtschreibung bezieht intensiv das kindliche Wissen anderer Basisqualifikationen ein: Phonologisches Wissen ist erforderlich, um in alphabetbasierten Schriftsystemen Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu erkennen, ebenso, um wahrzunehmen, dass gleiche Grapheme unterschiedliche Laute versprachlichen, die sich durch ihre Positionen im Wort und die Silbenform (Hauptsilbe versus Reduktionssilbe) differenzieren.⁹ Kenntnisse aus der syntaktischen Basisqualifikation sind z.B. als Wissen über den Satz für die Interpunktion relevant (Bredel 2008).

1.2.5 Exkurs: Hilf mir!

Die Aneignung der diskursiven Basisqualifikation hat eine besondere Bedeutung, wenn Kinder auf sich aufmerksam machen wollen und müssen. Im vorliegenden Korpus finden sich von drei Kindern Erzählungen, die nahelegen, dass im Einzelgespräch geklärt werden muss, in welcher Lebenssituation sich die Familien befinden und ob Hilfsangebote benötigt werden.

(T1) (Am Rande einer Bilderbuchbetrachtung)

SF	Die Ülkü hat auch eine Beule am Kopf, ne? Und eine Verletzung. Was is dir passiert, Ülkü?
Ülkü	Am Fenster. ...
SF	Was is mit dem Fenster.
Ülkü	So eins. (Zeigt auf das Raumfenster).
SF	Ülkü, was is passiert, erzähl mal.
Ülkü	Runterfällt.
SF	Erzähl mal der Frau M., was is passiert.
Ülkü	Da war ich einmal in Krankenhaus, da war/hab ich

9 Zum Beispiel lese [lezə].

blutet und ein Tuch mit ein Pflaster.

SF Aber warum bist du ins Krankenhaus, was is denn am Fenster passiert?

Ülkü Da war Blut. Da warn so Stein. Dann/•

SF Bist du gegens Fenster gelaufen?

Ülkü (schüttelt den Kopf)

SF Was denn? Was is passiert am Fenster?

Ülkü • Ich hab/•

SF Was hattest du denn für einen Unfall?

Ülkü • •

SF Bist du mit dem Kopf gegen das Fenster gelaufen?

Ülkü • (Schüttelt den Kopf) Hmhm`.

SF Was denn?

Ülkü • Bin mit dem Kopf so runtergefälle.

SF (zu EM) Ist aus dem Fenster gestürzt.

Ülkü Und da war noch mein kleiner Bruder und Gülcin und ich.

SF Weil die abgeschlossen hat, hast du da versucht, ausm Fenster rauszugehen?

Ülkü (schüttelt den Kopf) Hmhm`.

SF Nee? Was wolltste denn am Fenster?

Ülkü • • •

SF Weißt du nicht mehr. Schon länger her, gell?

Ülkü Ich war/Ich war/Ich war dann/„Knalla komm mit“, hat mein Vater/hat mein Vater sagt: „Geh in mein Bruders Zimmer“, und da ist es ganz tief. • • •

Aber das geht jetzt bald wieder weg.

SF Ja, das ist ja schon gut am Verheilen, ne? Da gucken wir mal, was bei dem Hassan dabei passiert, ne? SO!

(Blättert im Bilderbuch um.)

Ülküwehtun (5,10; VI)

Diese Erzählung vom Sturz aus dem Fenster bestätigt eine bereits in der Kindertagesstätte bestehende Besorgnis, dass dieses Kind in der Familie nicht genügend beaufsichtigt wird und Gefahren ausgesetzt ist.

Die Erzählung von dem Fenstersturz ist nicht die einzige Erzählung, die Fragen offenlässt; auch die folgende Erzählung eines anderen Kindes gibt einige Rätsel auf.

(T2) (Bilderbuchbetrachtung: Ein Junge zieht einem anderen den Stuhl weg.
Gespräch in der Runde.)

SF	Und was kann da passieren, wenn der mit dem Kopf auf den Tisch knallt?
Tomas	Ne Platzwunde.
SF	Was is denn ne Platzwunde?
Tomas	Wo/wo hier so ne Wunde is, wo Blut rauskommt.
SF	Ah so, und dann? Was passiert dann, wenn da Blut raus kommt? Was muss man denn machen?
(T3) Tomas	Bei mir war Krankenhaus, hab ich hier so gespritzt gekriegt, und dann/dann musst ich hier so mit das Handtuch so ziehn, und mit mein Haar ab, und dann hats nich mehr weh getan, und dann ha/dann hat der Mann gesagt: „Genäht oder mit Pflaster?“ Hab ich gesagt: „Mit Pflaster.“
SF	Ah ja, konntest du dir das sogar aussuchen.
Tomas	(nickt)
SF	Wo bist du denn mit dem Kopf gegen gestürzt, Tomas?
Tomas	Äh auf der/auf der Dusch • trenn • wand. Guck/ich/ich bin da runtergeflogen auf den Wand, und da bin ich/da hatt ich geblutet.
SF	Wovon bist du denn runtergefallen?
Tomas	Von dem Bett.
SF	Hm [~] , hast du getobt im Bett?
Tomas	Hmhm [`] .
SF	Ne? Wie is das denn dann passiert, im Schlafen?
Tomas	Hmhm [`] , ich/da war Morgen, da/da wollt ich runtergehen, da bin ich aus Versehen so runtergeknallt.
SF	Hast du ein Hochbett?
Tomas	Hmhm [`] . Unterbett. Wo/wo ich noch vier Jahre war, da hatt ich ein Hochbett. Jetzt unter/und je/und jetzt hab ich ein/bei vier Jahre hatt ich außer noch n/äh/äh/kleinen Bett.
SF	Hm [~] .

Tomaswehtun (6,1; VI)

Bei dieser Erzählung macht der Junge Angaben zum Hergang seiner Verletzung, die nicht kohärent sind. Ist Tomas vom Bett gefallen? Doch dann müsste es, wie die Erzieherin erfragt, ein Hochbett sein, oder er müsste im Bett getobt haben. Ist er gegen die Dusche gefallen? Doch wie kommt er von dem Bett an die Duschwand? Ist er vom Bett an eine Raumwand, nicht die Duschtrennwand, gefallen? Warum spricht Tomas das Wort Duschtrennwand mit zwei hörbaren Pausen aus? Hat er es auswendig gelernt?

Oder liegt ein anderer Verletzungsgrund vor, und das Kind bearbeitet die Aufgabe, einen Unfallhergang darzustellen, ohne den tatsächlichen Hergang zu erzählen? Genau das wäre die kommunikative Aufgabe, die von einem Kind im Krankenhaus bewältigt werden muss, wenn Eltern ihr Kind nach einer Handlung versorgen lassen, die sie nicht thematisieren wollen. Oder ist die Geschichte hinter der Erzählung nur zu komplex für die erzählerischen und lexikalischen Fähigkeiten des Kindes?

Die Verfügbarkeit diskursiver sprachlicher Mittel stellt eine notwendige Bedingung dafür dar, dass Kinder andere Bezugspersonen, z.B. in der Kindertagesstätte, auf Notlagen oder besonderen Betreuungsbedarf der Familie aufmerksam machen. Gerade darum sollte die diskursive Qualifikation ganz besonders beachtet und gestärkt werden.

1.3 Erst- und Zweitsprachen

Die Aneignung mehrerer Sprachen erfolgt mit sehr unterschiedlichen biografischen Erfahrungen und in heterogenen Konstellationen (Wong Fillmore 1979; Franceschini 2004a). In einer idealtypischen Unterscheidung (Klein 2001) können die Erwerbsverläufe in *Erstspracherwerb*, *Zweisprachigkeit*, *Zweitspracherwerb* sowie *simultaner* versus *sukzessiver multilingualer Erwerb* aufgegliedert werden (Klein 1984, 2000).

Aktuell wird vor allem die Frage diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kindlichen sukzessiven zweisprachigen Aneignungsverläufen, simultan zweisprachiger Aneignung und zweitsprachlicher Aneignung im Erwachsenenalter vorliegen.

1.3.1 Frühe Zweisprachigkeit – simultaner mehrsprachiger Erwerb

Unter *früher Zweisprachigkeit* verstehen Rehbein/Grießhaber (1996) einen Aneignungsverlauf, bei dem zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig und auf der Grundlage eines erstsprachlichen Inputs von Beginn des ersten Lebensjahres an erworben werden. Sie legen drei Kriterien für frühe Zweisprachigkeit an: Gleichzeitigkeit, Beginn im ersten Lebensjahr und erstsprachlicher Input. Das Kriterium der Inputqualität wird in anderen Arbeiten nur selten angewendet.

Den gleichzeitigen frühen Erwerb zweier Sprachen nennt De Houwer (1990) *simultanen bilingualen Erstspracherwerb*. Ein Verdienst ihrer Arbeit ist die konkrete Formulierung von Kriterien für *Bilingual First Language Acquisition BFLA*: Der Sprachkontakt muss in allen Sprachen regelmäßig, d.h. täglich, ab der ersten Lebenswoche für das Kind vorliegen (ebd.: 3). De Houwer (1990) setzt nur zwei Kriterien an: Gleichzei-

tigkeit und einen frühen Kontaktbeginn, den sie auf die erste Lebenswoche begrenzt. Das Kriterium der Erstsprachlichkeit von Input behandelt sie nicht.¹⁰

Der drei- und mehrsprachige Spracherwerb zeichnet sich durch besondere Komplexität aus, verhält sich jedoch in Bezug auf die multilinguale erstsprachliche Aneignung in wesentlichen Bereichen analog zu Zweisprachigkeit (Ch. Hoffmann 2001¹¹).

Der mehrsprachige simultane Erstspracherwerb wird in vielen Arbeiten als eine multiple Form von Erstspracherwerb gesehen. Er folgt den gleichen, recht klaren Aneignungsschritten wie der monolinguale Erwerb (Hoffmann 2003; Ehlich/Bredel/Reich 2008; in Bezug auf Morphologie und Syntax Clahsen 1988 für monolingualen Erwerb; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000 für mono- und bilingualen Erwerb; Montanari 2002). Sprachliche Strukturen und Formen können bei multilingualen Kindern früher oder später, häufiger oder seltener als in monolingualer Aneignung auftauchen, es werden jedoch keine anderen Formen oder abweichende Reihenfolgen als im monolingualen Erwerb erwartet (Meisel 2004, 2007; dagegen argumentierend Bernardini/Schlyter 2004).

Sprachenkombinationen können, trotz grundsätzlich früher Sprachendifferenzierung (Meisel 2001), beschleunigende, verlangsamende oder transferbegünstigende Wirkungen ausüben (Genesee/Nicoladis/Paradis 1995; Paradis/Genesee 1996; Müller 1990, Müller et al. 2001; Müller/Hulk 2001; Müller et al. 2006). So hat Kupisch (2006) Evidenz dafür gefunden, dass Genuserwerb bei der Kombination der deutschen mit einer romanischen Sprache durch die overte Genusmarkierung in den romanischen Sprachen beschleunigt verläuft.

Ein- und mehrsprachige Erstsprachaneignung ist in der überwiegenden Anzahl der Fälle erfolgreich (siehe auch Kegel/Tramitz 1991):

„Language is the most complex skill that any of us will ever master. Despite this complexity, nearly every human child succeeds in learning language.“

MacWhinney 2001: 486

10 Das ist möglicherweise deshalb der Fall, weil sie in dieser Arbeit ausschließlich Familien betrachtet, in denen die Eltern ihre Erstsprachen mit den Kindern sprechen.

11 „Trilingualism, and by extension multilingualism, are phenomena of special interest because the sheer complexity caused by the interaction of a number of processes and factors involved in their development and use.“ (Ch. Hoffmann 2001: 14)

„In relation to language acquisition, maintenance and loss, and also language processing and behaviour, trilinguals have been shown to follow the same patterns and to be subject to influence of the same kind of social and psychological facts as bilinguals; and any difference between them can be explained in quantitative terms.“ (ebd.: 19)

A.a.O. ist auch eine Übersicht zu Arbeiten über dreisprachige Aneignung im Kindesalter zu finden.

1.3.2 Zweitsprache – Fremdsprache

Zweitsprache wird für die Beschreibung zweier unterschiedlicher Sichtweisen auf Sprache verwendet. *Ein* Verständnis des Begriffs Zweitsprache hebt auf die Sprachverwendung in alltäglichen Handlungsbereichen ab. Eine Sprache, in der der Alltag organisiert wird, in der gearbeitet und vielleicht sogar der Lebenspartner angesprochen wird, ist nicht eine fremde, sondern eine zweite (oder dritte etc.) Handlungsoption. Die Zweitsprache wird in der alltäglichen Sprachpraxis ohne den Besuch von Sprachunterricht (Clyne 1968; Barkowski et al. 1978; Ehlich 1980a; Pienemann 1981) oder in einer Verbindung von alltäglicher Praxis und Sprachunterricht, z.B. in der Schule, angeeignet (Rehbein/Grießhaber 1996). In dieser Verwendung der Begrifflichkeit *Zweitsprache* wird die Abgrenzung zum Terminus *Fremdsprache* hervorgehoben (Barkowski 1993; Dittmar/Rost-Roth 1995; Ehlich 1995; Berend 1998; Edmondson/House 2000; Apeltauer 2001, 2004; Haberzettl/Naumann 2003; Glück/Schmöe 2005; Berke-meier 2007).

„Für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen oder schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch.“

Ehlich 2005c: 26

Ehlich/Trautmann (2005) weisen darauf hin, dass kindliche Zweitsprachaneignung einen Verlauf nimmt, der nicht mit dem der Erstsprachaneignung gleichgesetzt werden kann. Die Unterscheidung zwischen Fremdsprach- und Zweitspracherwerb ist im Blick, wenn *gesteuerter* und *ungesteuerter Erwerb* gegenübergestellt werden (z.B. Barkowski/Harnisch/Kumm 1978; Apeltauer 1987; Haas 1993; Haberzettl 2006). Früher gesteuerter Erwerb liegt vor, wenn Kindergartenkindern oder Schülern institutionell eine weitere Sprache vermittelt wird (Apeltauer 1987; Wode 1996; Wode et al. 1996; Kubanek-German 2003; Franceschini 2004). Allerdings ist der ungesteuerte Erwerb, der in empirischen Handlungszusammenhängen (Ehlich 1981) erfolgt, nicht tatsächlich ungesteuert; er wird genauer als *selbstorganisiert* im Gegensatz zu *fremdorganisiert* gefasst (Ehlich 2005c).

Einen zentralen Einfluss auf die Sprachaneignung übt die Familiensprache aus, die Sprache, in der die Kinder mit ihren Bezugspersonen sprachlich handeln. In vielen Familien stellt nicht die Herkunftssprache und Erstsprache, sondern die Zweitsprache der Eltern die teilweise oder ausschließliche Familiensprache dar, so dass die Abgrenzung von der Familiensprache, der Herkunftssprache und der Zweitsprache komplex ist (Clyne 1991, 1992; Tosi 1984, 1999). Bei den hier befragten Familien ist in einigen Fällen die deutsche Zweitsprache der Eltern die Familiensprache.

Grießhaber (2007a) skizziert eine Dreieckigkeit der für die Aneignung von Schulkindern relevanten Sprachen von Familiensprache, Bildungsmedium bzw. schulisch verwendeter Sprache und Zweitsprache. Er bestimmt Zweitsprache auf der Grundlage des Gebrauchs in Handlungsfeldern: Familie versus Bildungsinstitution versus außerfamiliärer Alltag.

„Es scheint, dass sich die Diskussion über lange Zeit vor allem um die Frage des Verhältnisses von Familiensprache (L1) und Deutsch als institutioneller Sprache in der Schule gedreht hat und dabei die systematische Förderung der Zweitsprache Deutsch etwas aus dem Blick verloren hat.“

Grießhaber 2007a: 185

Der Begriff Zweitsprachenlerner, der auf spezifische Lernfragen und -bedürfnisse abzielt, wird dahingehend kritisiert, dass im pädagogischen Umfeld die Gefahr einer Defizitperspektive bestehe, in der die Erwerbserfolge unterbewertet, noch zu bewältigende Erwerbsschritte dagegen überbewertet werden (Rehbein/Grießhaber 1996). Weitere Einwände beziehen sich darauf, dass eine kontinuierliche Konzeptualisierung von Menschen als L2-Lerner, die in einer Sprache bereits Handlungsfähigkeit erreicht haben und eine zweite Sprache erwerben, zu einer reduzierten Wahrnehmung führe. Die unterschiedlichen Lernprozesse der Individuen würden nicht einbezogen, von den mehrsprachigen Fähigkeiten der Menschen werde abstrahiert (Extra/Verhoeven 1999).

1.3.3 Zweitsprache – Erstsprache

Ein anderes Verständnis des Begriffs Zweitsprache grenzt den Erwerbsverlauf von dem der Erstsprache ab.

Zwischen den Aneignungsabfolgen von Sprechern, die von Geburt an mit einer oder mehreren Sprachen in Kontakt gekommen sind, und denen, die erst nach der Pubertät mit dem Lernen einer Sprache begonnen haben, lassen sich erhebliche Unterschiede feststellen. Diese Unterschiede betreffen den Verlauf, die Variation und die Endergebnisse. Ein Beispiel für Differenzen im Erwerbsverlauf vom L1- versus L2-Erwerb des Englischen gibt Krashen (2003), wobei er sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede anmerkt:

„The order of acquisition for first and second languages is similar, but not identical. It has been established, for example, that the -ing marker in English, the progressive, is acquired quite early in first language acquisition, while the third person singular -s is acquired later. The third person singular may arrive six months to a year after -ing. In adult second-language acquisition, the progressive is also acquired early, but the third person may never come.“

Krashen 2003: 2

Die auffallendsten sprachübergreifenden Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb sind die unterschiedlichen Anfangsstadien: Es gibt in der L2-Aneignung keine Lallphase, ebenso keinen Erwerbsabschnitt, in dem die Äußerungslänge schrittweise aufgebaut wird. Im weiteren Verlauf sind die L2-Erwerbssequenzen vom L1-Erwerb unterschieden und zeigen eine wesentlich höhere Variabilität der individuellen Verläufe (Meisel 2007). Fehler von L2-Lernern sind im L1-Erwerb selten (Clyne 1968; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

Das Lernergebnis im L2-Erwerb ist nicht in allen Fällen weniger erfolgreich als im L1-Erwerb: Auch im L2-Erwerb ist es möglich, eine Sprachbeherrschung auf so hohem Niveau zu erreichen, dass sie von der von L1-Lernern nicht unterschieden werden kann (Abrahamsson/Hyldenstam 2008)¹², wobei Xenismen verbleiben (Ehlich 1986b, 2005a; Müller-Jacquier 2007). Dieser Erfolg tritt aber nicht so generell wie im L1-Erwerb ein (Meisel 2007).

In universalgrammatisch basierten Ansätzen werden Unterschiede vor allem zwischen kindlichem Erstspracherwerb und erwachsenem Zweitspracherwerb unter den Fragestellungen diskutiert, ob sich mentale Repräsentationen von L2-Lernern grundsätzlich von denen von L1-Erwerbern unterscheiden (Clahsen und Muysken 1986; Bley-Vroman 1989), ob Lerner einer L2 lokale Defekte zeigen (Beck 1998) oder ob durch Spracheneinfluss oder andere Oberflächeneinflüsse auf morphologischer Ebene Fehler entstehen (Haznedar und Schwartz 1997; Lardiere 1998, 1998a). Für den kindlichen Erwerb einer zweiten Sprache, der etwa um das dritte Lebensjahr herum beginnt, wird vorgeschlagen, einen besonderen Erwerbsweg des *kindlichen Zweitspracherwerbs* *chL2* anzunehmen (Meisel 2007).

Die Schwellenhypothese (SH)

Die Annahme, nach der Lernprozesse in einem späteren Lebensalter auf andere Weise als in den ersten Lebensjahren verlaufen würden, impliziert eine Schwelle, einen Zeitpunkt oder Zeitraum, nach der der Erwerb anders verläuft als vorher. Das Konzept der Schwellenhypothese geht auf Penfield/Roberts (1959) zurück. Sie setzen die Pubertät als kritisches Alter an, nach dem neurophysiologischen Entwicklungen des Individuums andersartige Lernprozesse als davor begründen. Diese Hypothese bezieht Lenneberg (1967) als *Schwellenhypothese* auf den Spracherwerb und geht von kritischen Phasen bzw. sensiblen Fenstern (Meisel 2007) aus, innerhalb derer bestimmte Entwicklungsschritte möglich sind bzw. innerhalb derer sie optimal verlaufen (siehe auch Bongaerts et al. 1995). Das Alterskriterium (s. die Beiträge in Singleton/Lengyel 1995, Bast 2003, Singleton/Ryan 2004) wird als ein äußerliches Kennzeichen für unter-

12 Siehe das Forschungsprojekt High-Level Proficiency in Second Language Use – AAA Avancerad Andraspråks Användning der Universität Stockholm, Schweden, Abrahamsson/Hyldenstam (2008) sowie (2009).

schiedliche mentale, kognitive und neurophysiologische Entwicklungszustände jüngerer und älterer Menschen verstanden.

In universalgrammatisch orientierten Ansätzen wird die Schwellenhypothese auf die Kontinuitätshypothese bezogen; auf diese Weise wird erklärt, warum ältere Lerner andere Konstruktionen produzieren als Kinder im Erstspracherwerb. Für den Erstspracherwerb wird davon ausgegangen, dass alle Phrasen mit der Universalgrammatik vereinbar sind (Penner/Weissenborn 1996; Penner et al. 2001; Lust 1999); das gelte für ältere Lerner nicht, da sie keinen Zugriff mehr auf den genetischen Mechanismus des Spracherwerbs haben (Meisel 2007).

Auch in anderen Paradigmen wird eine Wirkung des Lernalters auf den Aneignungsweg gesehen und diskutiert, z.B. Rehbein/Grießhaber (1994, 1996); Kniffka/Siebert-Ott (2007); Chilla (2008).

Bei der Annahme von Wirkungen des Aneignungsbeginns auf den Erwerbsverlauf sind zwei Präzisierungen nötig, die sich auf die Erwerbsprozesse auswirken. Dabei handelt es sich um den Beginn und die Qualität des Sprachkontakts.

Der Beginn des Spracherwerbs ist für Schwellenhypothesen ein entscheidendes Datum. Er wird als relativ klar fixierbarer Zeitpunkt angenommen, ab dem der Erwerb einer Sprache beginnt (z.B. Thoma/Tracy 2006; Meisel 2007). Der Beginn kann z.B. dann eindeutig bestimmt werden, wenn ein altersgerecht entwickelter Junge Anton am Tag seines siebenten Geburtstags nach α -land einwandert und sofort das örtliche Schulsystem im Bildungsmedium α besucht. Antons Sprachkontakt mit α war, nehmen wir an, vor der Einreise nicht vorhanden, und ist nach der Einreise sofort täglich in ausreichender Menge und Qualität für seinen Spracherwerb verfügbar. Antons Alter bei Sprachkontaktbeginn in Bezug auf die Sprache α ist dann das Alter von sieben Jahren. Diese Zahl stellt einen Anhaltspunkt für die Einschätzung seiner kognitiven Entwicklung dar.

So eindeutig, quasi binär kodierbar als kein Sprachkontakt bis zum Datum X, voller Sprachkontakt nach dem Tag X, sind jedoch die Lebenssituationen von Kindern in mehrsprachigen Handlungssituationen oft nicht. Insbesondere bei Kindern, die im Zielland geboren sind, kann selten klar eingegrenzt werden, ab welchem Zeitpunkt sie mit der Umgebungssprache in Kontakt kommen. Eine alters- und kontaktbeginngestützte Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb büßt damit an Wirksamkeit ein.

„Für diese Kinder wird die systematische Unterscheidung von „Primär-“ und „Sekundär“-Spracherwerb handlungspraktisch relativ schnell gleichgültig. Sie erwerben mehr oder weniger synchron zwei Sprachen.“

Ehlich 1981a: 211

Eine weitere Schwierigkeit bei der Diskussion kritischer Fenster oder sensibler Phasen besteht darin, dass nur ansatzweise problematisiert wird, welche Vorstellung von Sprache als Input zu Grunde gelegt wird.

Die Sprache, mit der der Aneigner in Kontakt kommt, kann dialektal und umgangssprachlich sein, vielleicht seltener die in spezifischer Weise mit Schriftlichkeit verbundene Hochsprache (Ehlich 2001). Es kann aber auch eine Lernervarietät sein (Klein 1997): die Sprache, die sich die Eltern angeeignet haben und die sie mit ihrem Kind oder als familiäre *lingua franca* ausschließlich oder teilweise verwenden. Eine Differenzierung von Input in „Muttersprache der erziehenden Personen, deren Zweitsprachen sowie deren Sprachmischungen“ (Rehbein/Grießhaber 1996: 68) scheint erforderlich. In dem erstgenannten Fall steht dem Kind als Basis für die Aneignung eine Erstsprache zur Verfügung, eine in Native-Speaker-Qualität angeeignete Sprache (erstsprachlicher Input). Im zweiten Fall gründen die Kinder ihre Aneignung auf eine Lernervarietät (lernalterssprachlicher Input bzw. *non-native input*, z.B. Bogaerde/Knoors/Verrips 1994¹³).

Hinter dieser Differenzierung steht die Annahme, dass sich Lernervarietäten, vor allem, wenn sie sich auf niedrigen Lernniveaus befinden, strukturell, und nicht nur durch wenige Abweichungen, von vollständig angeeigneten Sprachen unterscheiden (Klein 1997; Ahrenholz 2005; Hendriks 2005), und dass es sich auf die Aneignung auswirkt, wenn Lernervarietäten auf niedrigem Niveau einen wesentlichen Anteil am Input darstellen. Dass eine sehr gut angeeignete Fremdsprache eine Grundlage für eine erfolgreiche bilinguale Aneignung darstellen kann, zeigt Saunders (1988), wobei er die Erfolge selbst sehr kritisch beurteilt.

1.3.4 Sukzessive Zweisprachigkeit – kindlicher Zweitspracherwerb

Wenn ein Kind erst zu einem späteren Zeitpunkt als der Geburt regelmäßig mit einer weiteren Sprache in Kontakt kommt – für De Houwer (1990) nach Ablauf der ersten Lebenswoche, für Rehbein/Grießhaber (1996) nach dem dritten Lebensjahr als Kontaktbeginn –, erwirbt es die zweite Sprache in sukzessiver Aneignung. Rehbein/Grießhaber (1996) grenzen einen *frühen sukzessiven Bilingualismus*, wobei sie den Erwerbsbeginn zwischen dem dritten und dem zwölften Lebensjahr ansetzen, von einem späteren *sukzessiven Bilingualismus* mit einem Beginn in der Pubertät ab.

In der Debatte um *kindlichen Zweitspracherwerb* (McLaughlin 1978) wird diskutiert, inwieweit Kinder, die mit drei, sechs oder zehn Jahren in intensiven Kontakt mit der weiteren Sprache eintreten, einen Erwerbsverlauf zeigen, der sich sowohl vom Erstspracherwerb als auch vom Aneignungsprozess erwachsener Lerner unterscheidet

13 Hier wird die Aneignung von Gebärdensprache durch gehörlose Kinder hörender Eltern beschrieben; in diesen Fällen ist regelmäßig die L2 der Eltern die Basis für den L1-Erwerb des Kindes.

(Meisel 2007). Kaltenbacher/Klages (2006) kommen dagegen zu dem Schluss, dass kindlicher Zweitspracherwerb in einigen Erwerbsfragen Gemeinsamkeiten mit dem L1-Erwerb, in anderen Fragen Gemeinsamkeiten mit dem L2-Erwerb Erwachsener zeigt.

Einen anderen interessanten Vorschlag macht Afshar (1998); sie findet in dem simultanen bilingualen Erwerb der von ihr untersuchten Kinder, dass sich Aneignungsverläufe wie im Zweitspracherwerb auch dann zeigen können, wenn zwei Sprachen simultan erworben werden, eine Sprache jedoch deutlich schwächer angeeignet wird. Die starke Sprache wird dann, so ihre These, wie eine Erstsprache angeeignet, die schwache Sprache wie eine Zweitsprache.

Für Kinder, die in Deutschland geboren sind, innerhalb der Familie kaum deutschen Sprachkontakt hatten und mit ca. drei Jahren in einer Kindertagesstätte in intensiven Sprachkontakt mit Deutsch getreten sind, verwenden Kroffke/Rothweiler (2006) die Begrifflichkeit *früher sukzessiver Erwerb*. Sie lassen die Frage, ob die Qualität dieses Spracherwerbstyps als erst- oder zweitsprachlich zu fassen ist, ausdrücklich offen. Die Frage, wie genau sich Erst- und Zweitspracherwerb beim Kind abgrenzen lassen, ist noch nicht beantwortet:

„Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wissen wir noch nicht, wo die Grenze zwischen dem bilingualen oder doppelten *Erstspracherwerb* und dem sukzessiven *Zweitspracherwerb* verläuft.“

Thoma/Tracy 2006: 76

1.3.5 Gewählte Terminologie

Der Begriff Zweitsprache wird einerseits als Abgrenzung zu dem der institutionell vermittelten Fremdsprache gebraucht, andererseits um einen vom Erstspracherwerb zu unterscheidenden Erwerbsverlauf zu bezeichnen. Diese Gleichnamigkeit verschiedener Konzepte gilt es, bei der Lektüre zu berücksichtigen.

Die Begrifflichkeit des simultanen versus sukzessiven Erwerbs beschränkt sich darauf, die Reihenfolge der angeeigneten Sprachen im Erwerb zu thematisieren. Sie ist daher kaum von konzeptionellen Vorannahmen beeinflusst, die sich erst noch bestätigen müssen; allerdings ist sie dadurch auch weniger komplex, und vielleicht nicht komplex genug, um die vielfältigen Vorgänge mehrsprachiger Aneignungsformen aufzugreifen. Für diese Arbeit wird, in Anlehnung an die Verwendung im funktional-pragmatischen Rahmen, die Verwendung von Zweitsprache im Sinne einer weiteren Sprache, die in alltäglichen Handlungszusammenhängen angeeignet und gebraucht wird, gewählt. Der große Vorteil dieses Verständnisses von Zweitsprache wird darin gesehen, dass es von Vorannahmen weitgehend frei ist, die im Bedarfsfall explizit diskutiert werden können.

1.3.6 Aneignung und Handlungsbereiche

Menschen eignen sich mehrere Sprachen in jeweils spezifischen Handlungszusammenhängen und unter verschiedenen Bedingungen an (Grosjean 1989; Heller 1995, 1999; Ehlich/Hornung 2006; Wei 1997, 2007). Sie benutzen die Sprachen in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Partnern (Poplack 1980; Lüdi/Py 1986; Grosjean 1998; Kracht 2000; House/Rehbein 2004; Leist-Villis 2004) in heterogenen gesellschaftlichen Zusammenhängen (Naglo 2007, 2008). Das hat zur Folge, dass Multilinguale selten in allen Sprachen in sämtlichen sprachlichen Handlungsbereichen gleichermaßen gewandt sind (Afshar 1998; Apeltauer 2001; Grosjean 2001; für Kriterien Müller et al. 2006: 216ff.).

Ein einfacher und unreflektierter Vergleich von Kenntnissen und Fähigkeiten in einer Sprache von ein- und mehrsprachigen Kindern ist deshalb problematisch (Romaine 2001; Dirim/Auer 2004; grundsätzlich Ehlich 1995a).¹⁴ Wenn bei mehrsprachigen Kindern als Fehler benotet wird, was in monolingualen Aneignungen zu einem Entwicklungszeitpunkt bereits in der Regel zielsprachlich realisiert wird, im sukzessiven Erwerb jedoch noch nicht realistischerweise erwartet werden kann, so liegt eine unzulässige Übertragung von Erwartungen von monolingualer auf bilinguale Aneignung vor. Es ist daher wichtig, Normalitätserwartungen mit Blick auf die spezifischen Eigenschaften mono- und bilingualer, simultaner und sukzessiver Aneignungsprozesse zu diskutieren, um so die Stärken und die Schwierigkeiten von Kindern besser beurteilen zu können (Ehlich/Bredel/Reich 2008). Eine derartige Diskussion von Normalitätserwartungen betrifft z.B. den Umfang und die Struktur des Lexikons in einer oder allen gesprochenen Sprachen (De Coster/De Houwer/Borsel 2006), den Syntaxerwerb (Kemp/Bredel/Reich 2008) oder sprachliche Handlungsmuster.

Werden Handlungsmuster in schulischen Zusammenhängen oder bei Elizitationen abgefragt (Rehbein 1984), die gesellschaftsspezifisch ausgeprägt und geformt sind, so kann dies in einem interkulturellen Kontext dazu führen, dass das Kind dieses Handlungsmuster in einer der elizitierten Sprachen nicht oder wenig beherrscht, wenn dieses Handlungsmuster in den in dieser Sprache kommunikativ bearbeiteten Handlungsbereichen oder Domänen (Grosjean 1989, 2001) nicht oder nicht auf die gleiche Weise ausgeführt wird.

14 „Multilingualism is shaped in different ways depending on a variety of social and other factors which must be taken into account when trying to assess the skills of a speaker and how speakers use the languages they know. It is possible for a bilingual to be fluent in both languages taken together without being able to function completely like a monolingual in either one on its own. The study of the behaviour of multilingual individuals and societies thus requires us to go beyond many of the concepts and analytical techniques presently used within linguistic theory which are designed for the description of monolingual.“ (Romaine 2001: 532)

Eine domänenspezifische Aneignung der Erzählfähigkeit nach Abbildungen konnte bei dieser Datenerhebung beobachtet werden: Das Mädchen Ülkü erzählt eine *Bildgeschichte auf Anforderung* (Rehbein 2007) zunächst auf Deutsch. Die anschließende kurdische Aufnahme mit derselben Vorlage mit ihrem Vater als Gesprächspartner bricht das Kind nach ca. drei Schweigeminuten weinend ab und ruft in deutscher Sprache:

(T4) Ich kann das nicht auf Kurdisch!

ÜlküHAVASL1 (5,8; IV)

Zunächst liegt die Annahme nahe, dass das Kind vielleicht insgesamt besser Deutsch als Kurdisch spreche, da der Vater angibt, beide Sprachen etwa gleich häufig mit seiner Tochter zu verwenden. Bei einer Begegnung mit der Mutter stellt sich dann aber heraus, dass deren sprachliche Handlungsfähigkeiten auf Deutsch äußerst eingeschränkt sind und nicht über die Beherrschung weniger Schlüsselwörter hinausreichen. Man kann also davon ausgehen, dass Ülkü die kurdische Sprache für die gesamte Kommunikation mit der Mutter einsetzt und häufig im familiären Bereich Kurdisch spricht. Das spricht gegen die Annahme, dass das Mädchen grundsätzlich nicht auf Kurdisch handlungsfähig wäre.

Plausibler ist die folgende Erklärung: Das Handlungsmuster *Erzählen auf Aufforderung und nach Abbildungen* ist auf Kurdisch in der Elizitationssituation für das Kind spontan nicht leistbar, weil in der Familie und in den kurdischsprachigen Handlungszusammenhängen, die das Kind kennt, kein Erzählen nach Abbildungen praktiziert wird. Diese Analyse wird weiter dadurch gestützt, dass Ülkü berichtet, zu Hause seien keine Kinderbücher vorhanden. In der deutschsprachigen Kindertagesstätte gehört dagegen das Erzählen nach Abbildungen, z.B. bei Kinderbuchbetrachtungen, zum pädagogischen Alltag, so dass das Kind häufig Gelegenheiten für die Aneignung dieses sprachlichen Handlungsmusters in der Sprache der Einrichtung erlebt.

Bei Erhebungen dieser Art lässt sich nur gesichert feststellen, dass das Kind eine sprachliche Handlung in einer Sprache besser realisieren kann, wenn es eine ähnliche Handlung bereits mehrmals als Sprecher oder Hörer in dieser Sprache vollzogen hat. Das ist kein wirklich überraschendes Ergebnis; aber es ist aus einem Grunde zentral: Es zerstört die Illusion, schnell und einfach einen Zugriff auf die erstsprachlichen Fähigkeiten eines Kindes erhalten zu können. Die Konstellation der Elizitation, bei der gesellschaftsspezifische sprachliche Handlungen erfragt werden, kann ein erheblicher Störfaktor sein. Rückschlüsse auf stärker oder weniger ausgeprägte sprachliche Handlungsfähigkeit können aus einer solchen Situation kaum abgeleitet werden.

1.4 Kindliche Zweitsprachigkeit: empirische Forschung

Die Literatur zu mehrsprachigem Erstspracherwerb ist umfangreich (für Übersichten Apeltauer 1997; Siebert-Ott 2001; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006). Zu früher sukzessiver kindlicher Zweitsprachigkeit gibt es eine Reihe von Arbeiten, die zunächst in der Tradition der Ausländerpädagogik entstehen (für das Deutsche H.R. Koch 1970; Hohmann 1971; Tramsen 1973), dann aber auch aus sprachorientierter Sicht verfasst werden (für Finnisch-Schwedisch Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976; Reich/Neumann 1977; Pienemann 1981; Hohmann/Reich 1989). Einige Texte, die die Debatte um den Zweitspracherwerb besonders intensiv befruchtet haben und für die vorliegenden Daten relevant sind, werden im Folgenden vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt auf der Zweitsprache Deutsch. Die Arbeiten zu Determination und Genus werden in den entsprechenden Kapiteln dargestellt.

1.4.1 Erzählfähigkeit

Rehbein (1981) lässt türkische und deutsche Kinder den Ausschnitt einer Fernsehsendung nacherzählen. Bei den türkischen Kindern beobachtet er Verstehens- und Äußerungsschwierigkeiten und analysiert ihre Kompensationsstrategien. Die Kinder stützen ihre Erzählung auf das Vorstellungsbild des Gesehenen und ihr Alltagswissen; sie rekonstruieren beschreibend den perzipierbaren Sachverhalt. Erst im Rückgriff auf ihre Wissenssysteme gelingt es den Kindern, das Gesehene im Nachhinein in einen Zusammenhang einzuordnen.¹⁵

Redder (1985) kommt in der Betrachtung einer Erzählaufgabe für türkische Kinder anhand einer scheinbar einfachen Bilderfolge zu dem Ergebnis, dass die Kinder, um die Aufgabe zu bearbeiten, ihr erstsprachliches Handlungswissen einbeziehen. Kulturspezifische Wissensbestände können daher zu unerwarteten Folgerungen führen. Das Sprachverständnis kann also nur in Auseinandersetzung mit kindlichem Alltags- und Weltwissen analysiert werden, nicht als modulare Komponente. Je intensiver ein Rückgriff auf Wissen möglich ist, desto eher gelingt das Verstehen trotz lexikalischer oder syntaktischer Schwierigkeiten.

In der Art einer Fallstudie diskutiert Hoffmann (1989) die Erzählung eines neunjährigen Mädchens mit türkischer Erstsprache. Das Kind hat seit Beginn des siebten Lebensjahres Kontakt mit der deutschen Sprache. Hoffmann (1989) stellt elementare Erzählfähigkeiten fest. Das Mädchen vermag eine einfache Szene linear so darzustellen, dass die wichtigsten Ereignisse verstanden und vom Hörer bewertet werden können

15 „Die türkischen Kinder greifen auf Wissenssysteme zurück, mit denen sie zwar nicht unmittelbar, aber nachträglich das Gesehene in einen Zusammenhang einordnen können.“ (Rehbein 1981: 252)

(Hoffmann 1989: 76, 86f.). Sofern weniger komplexe, lineare Abläufe intendiert sind, die dem Wissen über Standardabläufe entsprechen, sind elementare Erzählfähigkeiten vorhanden. Die kontinuierliche Referenz auf Aktanten und Gegenstände stellt noch ein zentrales Problem für das Mädchen dar. Deiktische und anaphorische Prozeduren beherrscht das Kind noch nicht in dem Maße, dass Hörer-Orientierung gelingen würde. Es kommt zu referentieller Mehrdeutigkeit und ungenügenden raum-zeitlichen Relationierungen. Von Hoffmann angemerkt Schwierigkeiten bei der Realisierung anaphorischer Prozeduren deuten auf Genusunsicherheiten hin.

Bei einer Analyse zweitsprachlichen Erzählens in der Grundschule (Schramm 2007) wird sichtbar, wie sich Schwierigkeiten der Kinder auf andere Bereiche auswirken, zum Beispiel, wenn lexikalische Probleme den syntaktischen Plan stören. In ihren Analysen wird aber auch deutlich, wie die jungen Erzähler sich untereinander unterstützen, indem sie wechselseitig Kokonstruktionsrollen annehmen und Angebote der Kokonstruktion für die eigene Erzählung aufgreifen. Ein unterstützendes Hörerverhalten ermöglicht es den Kindern, komplexe Erzählungen zu produzieren und die Gesamterzählung nicht an in sich begrenzten Schwierigkeiten scheitern zu lassen.

Erzählungen zu Bilderbüchern durch kurz vor der Aufnahme nach Deutschland migrierte russlanddeutsche Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren untersuchen Meng/Borovkova (1999). Sie beobachten, dass die Kinder in der Lage sind, trotz semantischer und syntaktischer Lücken eine Geschichte nach Abbildungen zu erzählen.

Diese Beobachtungen haben für die Anwendung in Erhebungen, für Tests und im didaktischen Bereich Konsequenzen: Je weiter entfernt ein Impuls von der Erfahrungswelt des Kindes ist, desto schwerer wird er verstanden; je eingeschränkter die Möglichkeiten der unterstützenden Hörersignale sind, desto schwieriger ist die Erzählaufgabe.

1.4.2 Morphologie und Syntax

Um Erwerbsprozesse vergleichen zu können, setzen Thoma/Tracy (2006) die Dauer des Sprachkontakts mit den Erwerbszeiträumen von L1-Kindern in Beziehung; den Anfangspunkt des Erwerbs der Geburt im Erstspracherwerb setzen sie mit dem Beginn des Sprachkontakts der zweiten Sprache im sukzessiven Erwerb gleich und vergleichen die Erwerbsphasen. Der Beginn des Sprachkontakts fällt in dieser Perspektive mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte, und den damit verbundenen sprachlichen Folgen, als Zeitpunkt für den Erwerbsbeginn zusammen (siehe auch Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Der kindliche Zweitspracherwerb des Deutschen ähnelt, so betrachtet, in Bezug auf zentrale morpho-syntaktische Eigenschaften dem ungestörten L1-Erwerb: rasche Festlegung der Objekt-Verb-Konstruktion, Entdeckung der linken Satzklammer und der Verbzweitstellung V2 mit der damit verbundenen Finitheitsmarkierung sowie Bearbeitung der Asymmetrie der Verbstellung in Haupt- und

Nebensatz (Thoma/Tracy 2006, unter Bezugnahme auf Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000).

„Unsere Untersuchung zeigt, dass sich Kinder, die im Alter von drei, vier Jahren zum ersten Mal in intensiven Kontakt mit dem Deutschen treten, die wichtigsten morpho-syntaktischen Eigenschaften der Sätze ... bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können. Damit können sie sehr gut mit L1-Kindern mithalten, die in der Regel von der Produktion erster Wortkombinationen bis zur Verfügbarkeit der Satzklammer des Hauptsatzes mindestens ein halbes Jahr benötigen.“

Thoma/Tracy 2006: 74

Thoma/Tracy (2006) finden keine Evidenz für einen hemmenden Einfluss typologischer Eigenschaften artikelloser Erstsprachen, wie Türkisch, Arabisch und Russisch, auf die deutsche Artikelverwendung.

Kroffke/Rothweiler (2006) sichern ab, dass die Kinder vor dem Eintritt in die Kindertagesstätte und somit dem Beginn des Sprachkontakts mit Deutsch innerhalb der Familie ausschließlich die Familiensprache Türkisch gesprochen haben: Sie wählen Erstgeborene, die also nicht von älteren Geschwistern auf Deutsch angesprochen werden, als Studienteilnehmer aus. Sie akzeptieren ferner nur Familien, die im häuslichen Bereich konsequent Türkisch sprechen. Ihre Analysen bestätigen die weitgehende Übereinstimmung in den Erwerbsverläufen von L1-Kindern mit denen von Kindern, die mit drei Jahren in der Kindertagesstätte intensiven Deutschkontakt hatten, in Bezug auf die Reihenfolge und der Aneignung der Verbstellung und der Negation und die für die Aneignung benötigte Zeit.

Grießhaber (2005, 2006, 2007a) betrachtet Texte mehrsprachiger Kinder aus den ersten vier Grundschuljahren und mündliche Äußerungen von Vorschulkindern. Über den Beginn des Kontakts mit der deutschen Sprache macht er keine Angaben. Er stellt eine fünfstufige Aneignungsfolge des Deutschen als Zweitsprache fest,¹⁶ für die der Aneignung der Verbstellung eine besondere Indikatorfunktion eingeräumt wird.

Genusunsicherheit wird bis zum vierten Niveau von insgesamt fünf festgestellt (Grießhaber 2005). Determination ist nicht erwähnt; es sind jedoch kindliche Äußerungen angegeben, in denen die Kinder definite und indefinite Artikel nennen. Das Kind, das er auf der untersten syntaktischen Stufe einordnet, verwendet, was so wenig gar nicht ist, die Artikel der, die, de, den und ein (ebd.: 24). Leider ist dem Text nicht zu entnehmen, ob die Unterscheidung von definiten und indefiniten Artikeln gelingt. In den aufgeführten Beispielen scheint die Genusmarkierung noch sehr problematisch zu sein, definite und indefinite Artikel werden aber differenziert.

16 Siehe Anhang, S. 330.

Ähnlich sieht der Umgang mit Artikeln und Genus bei einem Mädchen aus, das Griebhaber (2005) auf der zweiten syntaktischen Stufe einordnet. Erst auf der dritten Stufe erweitert sich der Formenreichtum, Genusmarkierungen scheinen zunehmend zielsprachlich. Zur dritten Stufe werden jedoch nur Äußerungen mit definiten Artikeln angeführt, so dass ein Umgang mit indefiniten Artikeln nicht beurteilt werden kann. In Bezug auf Spracheneinfluss vermerkt Griebhaber (2006) Wirkungen sowohl der sich anzueignenden Zielsprache als auch der Erstsprache und vermutet eine wechselseitige Beeinflussung.

„Aus funktional-pragmatischen Analysen der Lerner Sprache schält sich mittlerweile die Erkenntnis heraus, dass die Struktur der L2 die Erwerbsrichtung und -abfolge entscheidend beeinflusst, dass aber tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der L1 auf die Prozessierung der L2 durch die Lerner einwirken.“

Griebhaber 2006: 5

Weitere wichtige Untersuchungen zum L2-Erwerb stützen sich auf das Korpus von Wegener: Wegener (1992, 1995, 1995a, 2000) hat umfangreiche Daten von Kindern mit den Erstsprachen Polnisch, Russisch und Türkisch erhoben, die mit sechs Jahren in die deutschsprachige Schule eingeschult wurden und erst dann zum ersten Mal in intensiven Sprachkontakt mit Deutsch treten. Haberzettl (2005) hat diese Daten weiter analysiert.

Wegener (1995a) und Haberzettl (2005) stimmen darin überein, dass die Grundmuster des deutschen Satzes, im Einzelnen die V2-Position finiter Verben, die Satzklammer und die Subjekt-Verb-Kongruenz, auch bei einem Sprachkontakt nach dem sechsten Lebensjahr innerhalb eines Jahres angeeignet werden. Sie finden unterschiedliche schnelle Erwerbsgeschwindigkeiten: Die türkischsprachigen Kinder zeigen größere Fortschritte als die russischen Kinder; Wegener (1995a) und Haberzettl (2005) führen das auf strukturelle Eigenschaften der Erstsprachen zurück. Jedoch unterscheiden sich die von ihnen betrachteten Kinder nicht nur in ihrer Erstsprache, sondern auch in Bezug auf ihren sozioökonomischen Status, auf ihre Handlungsmöglichkeiten in der Erstsprache in der Migration sowie in der Quantität und Qualität des deutschsprachigen Sprachkontakts mit L1-Sprechern und mit Sprechern von Lernervarietäten des Deutschen. Mit der Interdependenzhypothese, die eine Förderung des Erwerbs einer zweiten Sprache bei Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten der ersten Sprache annimmt (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976; Cummins 1979, 1980, 1991, 2000; Fthenakis et al. 1985; Rehbein 1987; Rehbein/Griebhaber 1996), können die unterschiedlichen Verläufe der Kinder im Deutschen zumindest miterklärt werden: Die russischsprachigen Kinder, die in der Studie etwas größere Schwierigkeiten hatten, verfügten über wesentlich weniger Gelegenheiten, ihre Erstsprache in der Migration handlungspraktisch ein-

zusetzen, als die türkischsprachigen Kinder; letztere besuchten sämtlich bilinguale Klassen. Weiteren Einfluss auf den Spracherwerb übte die Tatsache aus, dass sich einige der familiären Bezugspersonen (Mutter, Großmutter) der von Haberzettl (2005) untersuchten russischsprachigen Kinder mit deutschen Lernervarietäten an die Kinder wandten; für die türkischsprachigen Kinder wird angegeben, dass sie in der Familie durchgängig in der L1 Türkisch angesprochen wurden. Die türkischsprachigen Kinder hatten damit bessere Voraussetzungen dafür, ihre erstsprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Bei Annahme der Interdependenzhypothese ist für sie ein positiverer Verlauf des Erwerbs einer zweiten Sprache als bei der russischsprachigen Teilgruppe zu erwarten, wie es sich in den Analysen von Haberzettl (2005) gezeigt hat. Sowohl mit der Interdependenzhypothese als auch mit der Annahme eines erwerbsbeschleunigenden Einflusses struktureller Ähnlichkeit der Sprachen können also die fortgeschrittenen deutschen Fähigkeiten der türkischsprachigen Kinder erklärt werden; ein Zusammenwirken beider Faktoren ist möglich.

Kroffke/Rothweiler (2006) vergleichen Daten aus dem Wegener-Korpus mit eigenen Daten von Kindern, deren deutscher Sprachkontakt ab einem Alter von drei Jahren erfolgt. Die Autorinnen sehen den Erwerb der Satznegation und der Positionierung der Verben in V2- und V-final-Stellung bei Kindern mit deutschem Sprachkontakt nach dem sechsten Geburtstag als auffallend an und sind weniger optimistisch als Wegener (1995a) und Haberzettl (2005). Insbesondere beobachten sie Sätze mit dem Verb in dritter Position (V3), finiten Verben in Endposition und infiniten Verben in Verbzweitstellung. Nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden diese Phänomene im ungestörten Erstspracherwerb nicht erwartet (Clahsen 1988), weisen aber Parallelen zum Zweitspracherwerb Erwachsener auf.¹⁷

Den Einfluss des Zeitpunkts, ab dem regelmäßiger Sprachkontakt vorliegt, zu erfassen, ist nach wie vor eine Herausforderung.¹⁸ Andere Faktoren, die Aneignung beeinflussen, dürfen jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, z.B. die Qualität des Inputs. Monokausale Erklärungen greifen bei der Vielschichtigkeit mehrsprachiger Aneignung zu kurz.

17 „Die Kinder mit türkischer Erstsprache, die im Alter von drei Jahren mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch beginnen, gleichen in dem hier untersuchten grammatischen Bereich monolingual deutschen Kindern. Die Ergebnisse der älteren Kinder weisen deutliche Parallelen zum Zweitspracherwerb Erwachsener auf, ohne allerdings damit identisch zu sein.“ (Kroffke/Rothweiler 2006: 152)

18 Siehe beispielsweise das 2009 begonnene Projekt der Universitäten Amsterdam, Edinburgh, Utrecht, Thessaloniki und Instituut Meertens <http://ecb.childbilingualism.org>.

1.5 Zusammenfassung

Um zu beschreiben, wie Menschen zu sprachlicher Handlungsfähigkeit gelangen, werden die Begriffe *Aneignung*, *Emergenz*, *Entwicklung*, *Erwerb* und *Lernen* verwendet. *Aneignung* wird bevorzugt im funktional-pragmatischen Paradigma gebraucht, so dass die Verwendung dieses Begriffs auf eine spezifische Konzeption von Sprache hinweist. Alle anderen Termini können, müssen aber nicht für ein Paradigma stehen und tauchen paradigmengreifend auf. Im Folgenden wird vor allem *Aneignung* verwendet; bei der Diskussion von Werken Dritter wird die dort verwendete Terminologie benutzt.

Aneignung wird funktional-pragmatisch als eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner gesellschaftlichen Welt verstanden. Im Zusammenspiel genetischer, kognitiver und interaktionaler Faktoren erschließt sich das Kind sprachliche Handlungsmöglichkeiten und erweitert sie. Phonische, semantische, morpho-syntaktische, diskursive, zwei pragmatische und zwei literale Basisqualifikationen sind als Fächer von Qualifikationen aufeinander bezogen. Kompetenzzuwächse in einer Basisqualifikation befördern Zuwächse in einer anderen; Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einer Basisqualifikation können hemmenden Einfluss auf andere ausüben (Ehlich 2005c).

Die funktional-pragmatische Konzeption von Sprache fußt auf der Feldertheorie (Bühler 1934; Ehlich 1986). Die Auswertung der vorliegenden Daten betrifft vor allem die Prozeduren des Symbolfelds (Substantive), des Zeigfelds (Deixeis und Anadeixeis) und des Operationsfelds (definite und indefinite Artikel).

Bei der Beschreibung der Aneignung mehrerer Sprachen werden *Erst-* und *Zweitspracherwerb*, *simultane* oder *sukzessive Zweisprachigkeit* konzeptionell differenziert. *Simultane Zweisprachigkeit* wird einhellig als die gleichzeitige Aneignung mehrerer Sprachen angesehen, bei der regelmäßiger Kontakt mit beiden Sprachen seit der Geburt oder einem Zeitpunkt kurz danach bestehen muss. *Sukzessive Zweisprachigkeit* liegt vor, wenn das Kind einer zusätzlichen Sprache ab einem Alter von einem Jahr oder später begegnet.

Zweitsprache wird für zwei leicht zu verwechselnde Verständnisse des Lebens mit einer weiteren Sprache gebraucht: Zweitsprache kann in Abgrenzung von der Familiensprache und der institutionell erworbenen Fremdsprache als die Sprache verstanden werden, die in alltäglichen Handlungen angeeignet und eingesetzt wird. Diesem Verständnis wird hier gefolgt.

In einer anderen Verwendung wird Zweitsprache für vom Erstspracherwerb zu unterscheidende sukzessive mehrsprachige Erwerbsverläufe, mit anderen Abfolgen, größerer Variabilität und anderen Abweichungen als bei erstsprachlicher Aneignung gebraucht. Dieses Verständnis von Zweitsprache stützt sich auf die Annahme einer Schwellenhypothese bzw. der Annahme optimaler Phasen. Es liegen Hinweise darauf

vor, dass ein Erwerb, dessen erster intensiver Sprachkontakt zur zweiten Sprache zu Beginn des vierten Lebensjahrs erfolgt, in der Aneignung der Grundmuster des deutschen Satzes dem problemlosen, zügigen Erstspracherwerb ähnelt (Meisel 2007). Diese Beobachtung kann generell nicht bestätigt werden, wenn der erste intensive Sprachkontakt erst mit ca. sechs Jahren erfolgt (Kroffke/Rothweiler 2006). Dann wird meist mehr Zeit benötigt, bis die Verbstellung zielsprachlich ist, die in diesem Fall bemerkten Abweichungen von der Zielsprache sind im Erstspracherwerb selten.

Untersuchungen zur Aneignung diskursiver Fähigkeiten in der Zweitsprache kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder das Welt- und Kulturwissen intensiv in den Rezeptionsprozess einbeziehen, um zu füllen, was lexikalisch oder syntaktisch nicht verstanden wird; intensiv werden Hörersignale und Reparaturangebote genutzt. Der Rückgriff auf das eigene Wissen, wie er für Determination eine große Rolle spielt, ist im Umgang mit Erzählungen bereits früh zu beobachten.

7. Schlussfolgerungen

7.1 Institutionen der Bildung

Die hier betrachteten Kinder besuchten Kindertagesstätten mit qualifizierten und engagierten Mitarbeiterinnen, was an der Anzahl der besuchten Fortbildungen, der Berufserfahrung und des pädagogischen Vorgehens dokumentiert ist. Die Kinder erhielten eine intensive Förderung in Kleingruppen an mehreren Tagen in der Woche und besuchten die Kindertagesstätte seit Jahren regelmäßig. Sowohl der alltägliche Umgang mit der deutschen Sprache wie die besonderen Kommunikationsbedingungen in der Kleingruppe im letzten Kindertagesstättenjahr eröffnet den jungen Menschen vielfältige Möglichkeiten der Aneignung des Deutschen, von denen sie in allen Basisqualifikationen erheblich profitiert haben. Damit konnte jedoch keine Beherrschung des Deutschen erreicht werden, die der der monolingualen deutschen Kinder altersentsprechend wäre.

Daraus ergibt sich eine zentrale Folgerung: Die Aneignung der deutschen Sprache ist eine Aufgabe, die von vorschulischen Institutionen begonnen und von schulischen Institutionen als Kernaufgabe bis zu allen Schulabschlüssen weitergeführt werden muss. Damit sind auch die hochqualifizierten Abschlüsse gemeint, für die Schüler ein kontinuierliches Forum brauchen, indem Sprachaneignungsfragen aufgegriffen werden. Zu der Bearbeitung dieser Aufgabe durch die Bildungseinrichtungen gibt es keine Alternative; insbesondere kann sie nicht an die Familien weiter gereicht werden, gerade wenn diese weder über die finanziellen noch die kulturellen Ressourcen für eine derart komplexe Aufgabe verfügen. Nicht weniger als ein Perspektivenwechsel des Sprachunterrichts ist dafür notwendig, der die Beherrschung des Unterrichtsmediums Sprache nicht voraussetzt, sondern sichert.

Zu einer neuen Sicht auf Kinder, die das Deutsche als zweite oder dritte Sprache erwerben, gehört es, Aneignungserfolge in gleicher Weise zu bemerken wie Abweichungen von der Zielsprache – vorwiegend Aneignungsprobleme zu vermerken und zu benoten, dafür aber Erfolge als sogenannten „Normalfall“ unberücksichtigt zu lassen, befördert strukturelle Diskriminierung. Aneignungserfolge müssen systematisch aufgespürt werden; dafür ist linguistische Forschung nötig, profunde theoretische Kenntnisse von Lehrenden über Spracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit sind unverzichtbar.²²¹

221 Kritisch zum Verhältnis von Linguistik und Unterricht Bertele (2004), (2009).

7.2 Determination

Die Aneignung der Determination ist im Wesentlichen allen Kindern gelungen; für diesen Erfolg könnten alle Kinder bestärkt werden. Eine derartige Wertschätzung geleisteter Determination konnte aber in keiner Aufnahme beobachtet werden. Somit ist Determination ein Beispiel dafür, wie komplexe Aneignungserfolge nicht beachtet werden und damit Chancen ungenutzt bleiben, den Lernprozess positiv zu thematisieren und durch Rückmeldung zu bestärken.

Die Einschätzung des Hörerwissens ist für die Kinder noch schwierig; hier wäre es sinnvoll, in einer gesprächsunterstützenden Weise nachzufragen, wenn Relate, die als bekannt angezeigt werden, das im Hörerwissen nicht sind. Das sollte allerdings in einer Weise geschehen, die das Gespräch fortführt und nicht abbricht.

Im Rahmen der Weiterführung der Erzählfähigkeit in der Schule sollten die Kinder ermutigt werden, indefinite Erzählanfänge auszuprobieren. Die Einbeziehung definierter Erzählanfänge sollte Lehrenden und Schülern als gleichrangiges Stilmittel vertraut sein.

Die zuweilen sehr enge Kooperation von Sprecher und Hörer in Bezug auf Determination zeigt, dass bei Kindern, die noch nicht ganz sicher sind, der Gesprächsbeitrag des Erwachsenen bzw. Pädagogen kritisch beobachtet werden muss, um nicht zu viel an Determinationsleistung durch Fragen, eigene Vermutungen etc. herzustellen und damit Lerngelegenheiten wegzunehmen.

7.3 Genus

Genus stellt eine erhebliche und komplexe Aneignungsaufgabe dar. Dass diese Aufgabe im erstsprachlichen Erwerb so effizient und schnell gelöst wird, macht es besonders schwierig, die Komplexität wahrzunehmen. Ein großer Teil der beobachteten Kinder, 14 der 17 Kinder, hat Genus als wesentliche Struktur des Deutschen noch nicht erkannt und klassifiziert keine Nomina. Diese Kinder zeigen also nicht ein falsches Genus an, sondern keines.

Dieser Befund erfordert, dass nicht nur die Forschung, sondern auch in der Perspektive der Anwendung neue Überlegungen aufgebracht werden, die die Erklärbarkeit von Genus verbessern und neue, effizientere und sinnvollere Umsetzungen für Anwender ermöglichen. Hierfür sollen einige Vorschläge erfolgen.

Um den Zusammenhang eines Substantivs und seines Genus zu erklären, wurde in einer in der griechischen Antike beginnenden Tradition eine Vielzahl von Hypothesen und Prinzipien aufgestellt. In ihrer Unübersichtlichkeit erreichen sie jedoch weder Erklärungskraft noch Zuverlässigkeit oder Einfachheit in einem erklärungs-theoretischen Sinn – und leider auch nicht in einer didaktischen Perspektive.

Eines der größten Hindernisse, Genus zu verstehen, liegt in der Abstraktion, zuweilen Negation von seiner Funktion. In der Tat ist es bei Betrachtung isolierter Nominalphrasen nicht einsichtig, wozu eine solch komplexe Klassifikation dienen könnte. Dagegen kann Genus über seine Funktion im Diskurs verstanden werden; als die Struktur, die Referenz wesentlich unterstützt.

Die Bestimmung des Genus eines Substantivs ist erst im Diskurszusammenhang zuverlässig über die kongruenten Genusmarkierungen, unter Berücksichtigung der vorliegenden Numerus- und Kasusinformationen, möglich. Die Genusmarkierungen selbst zeigen das Genus an. Dass ein Substantiv neutrales Genus trägt, wird also nicht an dessen Auslaut oder der Gestalt des Relats deutlich, sondern weil das Substantiv im Diskurs/Text mit dem Artikel *das* in Subjektposition auftaucht und darauf anaphorisch mit *es* Bezug genommen wird.²²² Formale und semantische Merkmale des Substantivs wirken unterstützend, leisten aber allein keine reliable Bestimmung.

Innerhalb der sprachlichen Handlung wird unter Einbeziehung der Kongruenz deutlich, wie viele Hinweise auf das Genus eines Substantivs in Diskurs und Text erfolgen; sie sind nicht redundant, sondern ermöglichen in ihrer Wiederholung und Vielgestalt die Aneignung. Für die Aneignung wie für das Lernen einer Fremdsprache gilt es daher, den Kongruenzzusammenhang der jeweiligen Markierungen untereinander und zu dem Substantiv herzustellen, auf das sie sich beziehen. Für eine kongruenzbasierte Bestimmung des Genus eines Substantivs im Deutschen sind damit folgende Kriterien relevant:

i. Der Bezugsrahmen

Der sprachliche Rahmen, in dem Genus erkennbar wird, ist der Diskurs bzw. der Text – nicht das Wort, die Nominalphrase oder der Satz. Um Genus eindeutig zu erkennen, müssen auch die numeruskongruenten Markierungen am Verb und der Kasus einbezogen werden.

ii. Die Genuserkennung an den Markierungen

a. *Feminines Genus* tragen alle Nomen, die von den Wörtern begleitet werden oder auf die sich die Wörter beziehen, die im femininen Genusparadigma stehen:

die (in Verbindung mit Singularität am Nomen und am Verb), eine im Nominativ und im Akkusativ,

einer, der, im Genitiv Singular und im Dativ Singular,

sie, ihr-, als Possessivdeixis wie auch als Personendeixis im Dativ, im Singular, etc.

222 Unter Bezug auf H. Paul (1886), Weinrich (1993), Aronoff (1994), Berkum (1996), Matthews (1997).

b. Maskulines Genus tragen alle Nomen, die von den folgenden Wörtern begleitet werden oder auf die sich die folgenden Wörter beziehen, die im maskulinen Genusparadigma stehen:

Ein, der, dieser im Nominativ,
eines, des, dieses im Genitiv,
einem, dem, diesem, ihm im Dativ
einen, den, diesen, ihn im Akkusativ,
er, sein-, etc.

c. Neutrales Genus tragen alle Nomen, die von den folgenden Wörtern begleitet werden oder auf die sich die folgenden Wörter beziehen, die im neutralen Genusparadigma stehen:

das, ein, dieses im Nominativ und Akkusativ,
des, eines, dieses im Genitiv,
dem, einem, diesem, ihm im Dativ,
es, sein- etc.

Eine kongruenzbasierte Genusbestimmung ist, wenn die Genusmarkierungen eingebettet in die gesamte Äußerung und über mehrere Äußerungen hinweg betrachtet werden, verlässlich und eindeutig. Kongruenz ist dabei eine Art „Faden, an dem die einzelnen Perlen der Genusmarkierungen zu einer Kette aufgezogen werden“. Eine Genusbestimmung auf der Grundlage der kongruenten Markierungen ist auch dann möglich, wenn dativische und genitivische Genusmarkierungen noch nicht verarbeitet werden können, da sie sich auf eine Vielzahl von Markierungen stützt. Genusaneignung ist in dieser Sicht als Aneignung von Kongruenz im Diskurs begreifbar, die erst in einem weiteren Schritt zu der Klassifikation von Substantiven führt. Der Aneignungsstand von Genus kann nicht sinnvoll durch numerische Auszählungen zielsprachlicher versus abweichender Markierungen erfolgen, so lange noch keine Klassifikation vorliegt; für die Einschätzung der Aneignung werden komplexe Aneignungskriterien, im Einzelnen Nominalklassifikation, Zielsprachlichkeit, Kongruenz und Differenzierung vorgeschlagen.

Eine didaktische Operationalisierung ist nötig, die Genus in seiner Verwendung in der sprachlichen Handlung thematisiert und von einem elizitierenden Vorgehen isolierter Benennungen absieht. Genus muss als Kategorie der Sprache – nicht der außersprachlichen Welt – und als Organisationsmittel der Kommunikation erkannt werden. Es gilt, Genus als formale Klassifikation sprachlicher Entitäten zu begreifen und die handlungspraktische Funktion dieser Klassifikation erlebbar zu machen.²²³

223 Die verbreitete Genusarbeit mit Bildkarten suggeriert das Gegenteil, als bestimme das abgebildete Relat – und nicht das Wort, mit dem es benannt werden kann – das grammatische Geschlecht. Sie führt damit die Lerner auf eine falsche Spur.

Angebote, die das leisten können, sind in der kommunikativen Bearbeitung von Erzählungen denkbar. Dabei könnte zunächst nur ein Genus bearbeitet werden, das sich über die vielfältigen Formen über eine gesamte Erzählung hinzieht. In der Folge könnten Genusmarkierungen zweier Genera kontrastiert werden, z.B. in den Protagonisten, so dass für die Sinnerschließung über Genus reflektiert und diskutiert werden muss. Erste Anwendungen dieser Ideen erwiesen sich als möglich und vielversprechend. Im Rahmen von Fortbildungen und universitären Lehrveranstaltungen haben ErzieherInnen und angehende LehrerInnen solche Projekte entworfen, die im kindlichen Alltag Gelegenheiten dafür suchen, Kongruenz zu entdecken. Eine Anwendung bestand in einem mehrwöchig angelegten Projekt in einer Kindertagesstätte zum Thema „Natur am Wasser“.²²⁴ Zunächst stand der Frosch im Mittelpunkt, der unter phonologischen Genusgesichtspunkten als maskuliner Einsilber glücklich gewählt war. In vielfältigen Aktivitäten wie Spielen, Naturausflügen, Geschichten und Lückenerzählungen wurden den Kindern die Markierungen des maskulinen Genusparadigmas besonders intensiv angeboten. Im weiteren Verlauf wurde die Kaulquappe als zweiter Protagonist hinzugenommen, auch sie phonologisch gesehen ein gelungenes Beispiel für Genus, da sie auf [ə] auslautet und feminines Genus trägt. Es wurden dann viele Sprachanlässe hergestellt, in denen die Kinder für gelingende Referenz feminines und maskulines Genus differenzieren mussten: bei einem Ausflug zu einem Teich, bei einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung, bei der Recherche zur Entwicklung eines Frosches und bei kreativen Angeboten. Bei der Erstellung eines Fotoposters von der Entwicklung vom Ei (n) zur Kaulquappe (f) bis zum Frosch (m) kam das neutrale Genus als drittes hinzu. Dieses Projekt wurde in zwei Kindertagesstätten durchgeführt und in seinen Impulsen jeweils den Stärken und Erfordernissen der dort anwesenden Kinder angepasst. Aktivitäten dieser Art können und müssen langfristig aufgegriffen und weiter geführt werden. Spannend war im weiteren Verlauf, dass die Kinder begannen, auch bei anderen Gelegenheiten das Genus zu erfragen und also diese Kategorie als wichtige zu thematisieren.

Bisher handelt es sich eher um Skizzen als um bereits erprobte Aktivitäten. Vielleicht stellen sie jedoch einen Anfang dafür dar, einen Zugang zu der Aneignung von Genus zu finden, der Lehrenden und Lernenden unterschiedlichen Alters Spaß verspricht und neue Einsichten ermöglicht.

224 Abschlussprojekt im Rahmen der „Qualifizierung für Sprachförderkräfte“ des Landes Rheinland-Pfalz, Veranstalter: SPFZ Rheinland-Pfalz, Frühjahr 2009.